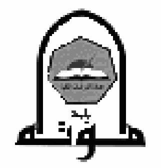


جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

أثر نمط التنشئة الأسرية في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك

إعداد الطالب

ضيف ا سليمان العطوي

إشراف

الدكتور نائل البكور

رسالة مقدمـة إلـى عمـادة الدراسـات العليـا

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستيـر

في علم النفس التربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2006

الإهداء

إلى أبي وأمي... حباً وعرفاناً بالجميل...

إلى من صبرت معي وتحملت العناء... **زوجتي** الغالية...

إلى بناتي... **رزان وشهد**...

إلى أخي العزيز **محمد**...

إلى الصديق المخلص **أبو عُمر**...

أهدي ثمرة جهدي في هذا العمل المتواضع

ضيف ا العطوي

الشكر والتقدير

﴿وقل ربي زدني علماً﴾

الحمد ا صاحب الفضل والنعم الذي علم بالقلم، وأصلي وأسلم على سيد المرسلين وإمام العالمين وقدوة العلماء والمتعلمين.

إنه من دواعي سروري أن أتقدم بجزيل الشكر للدكتور نائل البكور لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، ولما أبداه من حسن المعاملة والخلق والإرشادات السديدة وما بذله من جهد وعناية ومتابعة صادقة، كان لها أطيب الأثر في تسهيل مهمة إنجاز هذه الدراسة وإخراجها بهذه الصورة، فله مني الشكر والتقدير.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، الدكتور علي الهنداوي، والدكتور أحمد عربيات، والدكتور رافع الزعول لتفضلهم بمناقشة رسالتي، التي آمل أن تكون لتوجيهاتهم ومقترحاتهم الأثر الطيب في الدراسة لتعود بالنفع والفائدة لكل طالب علم.

كما أتقدم بالشكر والتقدير للمربي الفاضل الدكتور رافع الزغول الذي لم يبخل علي بعلمه ووقته، والذي كان لرأيه الأثر الكبير في إثراء هذه الرسالة، ولما لمسنا منه من حسن المعاملة ورحابة الصدر، فله مني كل الشكر والتقدير.

ولا أنسى كذلك الجهد والدعم الذي قام به أصدقاء أعزاء من أجل إنجاز هذه الرسالة، وأخص بالذكر والشكر: سليمان أبو دميك، وصبحي فريج، ومحمد عودة، إلى هؤلاء جميعاً جزيل الشكر ووافر التقدير والاحترام.

ضيف ا العطوي

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

أثر التنشئة الأسرية في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك

ضيف ا سليمان العطوي

جامعة مؤتة، 2007

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أنماط التنشئة الأسرية على تقدير الذات عند طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية, وتكونت عينة الدراسة من (660) طالبا وطالبة بينهم (300) طالبا و(360) طالبة. تم اختيـارهم بالطريقة العشوائية العنقودية,وقد تم استخدام مقياس التنشئة الأسرية الـذي طـوره (الهنداوي، والزغول، والبكور، 2001) ومقياس تقديرالذات الذي طورته (قـسوس، 1985)، وتوصلات الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود أثر لنمط تنشئة الأب (المتسلط، الديمقراطي، المهمل) في تقدير الذات.
2. وجود أثر لنمط تنشئة الأم (المتسلط، الديمقراطي، المهمل) في تقدير الذات.
3. وجود فروق في نمط تنشئة الأب المتسلط تبعا للنوع الاجتماعي, وعدم وجـود فروق في نمطي تنشئة الأب (الديمقراطي، والمهمل) تبعا للنوع الاجتماعي.
4. وجود فروق تبعاً للنوع الاجتماعي في نمط تنشئة الأم (المتسلط، المهمـل) فـي تقدير الذات، وعدم وجود فروق في نمط تنشئة الأم (الديموقراطي).
5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجـة تقـدير الـذات تبعـا للنـوع الاجتماعي.

توصي الدراسة بإعداد البرامج الإرشادية للأسر حول كيفية رعاية الأبنـاء حسب الأساليب التربوية الحديثة، وإجراء مزيد من الدراسات العلمية حول متغيرات الدراسة.

Abstract

The Effect of Family Nurture in Self Esteem for Secondary Student's in Tabouk City

Deifallah Al-Etwy

Mu'tah University, 2007

The study aimed to detect the effect of familial nurture in self-esteem for secondary student's in Tabouk city in Saudia Arabia. The sample included 660 student's, (300 mail), and (360 female), who were selected in bunchy way. A familial nurture measure which Developed by (Zoghoul; Hindawi; AL-Bkor; 2001) and Self-esteem measure Developed by (AL-Qsous; 1985) has been used.

1. There is an effect for parent's style in nurturing (autocratic, democratic, and careless) in self-esteem.
2. There is an effect for mother's style in nurturing (Autocratic, Democratic, Careless) in self-esteem.
3. There are differences between father's style in nurturing in terms of the gender, weather he is autocratic or democratic or careless.
4. Differences have been founded between mother's style in nurturing according to the gender, weather she is autocratic or careless and there are no differences in terms of democratic style.
5. No statistical differences in self esteem level have been founded according to gender.

The study recommends family counseling programs and further studies in the future.

الفصل الأول
خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة:

تعد الأسرة حجر الأساس الذي يقوم عليه بناء المجتمع، وهي المدرسة الاجتماعية الأولى التي تساهم في تنشئة الفرد وتشكل سلوكه وقيمه واهتماماته، ويرى معظم العاملين في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع أن الأسرة من أهم المؤسسات التربوية، لأنها تحتضن الطفل في سنواته الأولى والتي تعتبر الركيزة الأساسية في تكوين شخصيته، فالأسرة أول من يفتح الطفل عينيه عليها، حيث تتعهده بالرعاية الكاملة إلى أن يصبح قادرا على الاعتماد على نفسه، وهي من أهم عوامل التنشئة الاجتماعية للطفل، إذ أنها تؤثر في سلوكه وتشرف على نموه الاجتماعي.

وتسهم أساليب تنشئة الوالدين في تشكيل جوانب شخصية المراهق ومن ضمنها الجانب المتعلق بتقدير الذات، وهذه الأساليب تختلف من أسرة إلى أخرى إذ تتصف بعض الأسر بوجود علاقات ودية بين الآباء والأبناء. بينما يتصف البعض الآخر بالقسوة والتسلط وقد ينشئ البعض الآخر أولادهم على الاعتمادية وتلقي الحلول الجاهزة. ولاشك أن كل أسلوب من هذه الأساليب يلعب دوراً مؤثراً في تشكيل شخصية الأبناء ومدى تقديرهم لذواتهم. ونتيجة للشعور بأهمية التنشئة الأسرية وأثرها على العوامل النفسية لدى الفرد، جاءت هذه الدراسة، لتلقي الضوء على جانب مهم هو "تقدير الذات".

2.1 مشكلة الدراسة:

تعد الأسرة صاحبة الدور الأول والريادي في تربية الأبناء، وبناء شخصياتهم، وتهيئتهم للدور الاجتماعي، ولذلك تم بحث أنماط التنشئة الأسرية لمعرفة الأفضل منها في تنمية تقدير الفرد لذاته. حيث تبحث هذه الدراسة في علاقة التنشئة الأسرية بتقدير الذات في فترة المرحلة الثانوية التي تعتبر مرحلة تحول هامة

في حياة كثير من المراهقين؛ بل إن كثيراً من الصراعات النفسية والاجتماعية تظهر في هذه الفترة أي فترة العمر (16-18)، وبعد اجتيازها يكون المراهق قـد حقـق تقديراً ايجابياً لذاته، أو كون نظرة سلبية لها.

لذا فإن مشكلة هذه الدراسة تتلخص في استقـصاء أثـر التنـشئة الأسـرية بأنماطها التسلطي والديمقراطي والإهمال في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك.

3.1 فروض الدراسة:

يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

الفرضية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى دلالـة ($\alpha \leq 0.05$) لنمط تنشئة الأب (متسلط، ديمقراطي، مهمل) في تقدير الـذات لـدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك.

الفرضية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى دلالـة ($\alpha \leq 0.05$) لنمط تنشئة الأم (متسلط. ديمقراطي، مهمل) في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذو دلالة إحـصائية عنـد مـستوى دلالـة ($\alpha \leq 0.05$) في نمط تنشئة الأب تعزى للنوع الاجتماعي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عنـد مـستوى دلالـة ($\alpha \leq 0.05$) في نمط تنشئة الأم تعزى للنوع الاجتماعي.

الفرضية الخامـسة: لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مـستوى دلالـة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير الذات تعزى للنوع الاجتماعي في المرحلة الثانوية في مدينة تبوك.

4.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تهدف إلى التعرف على أثر نمـط التنـشئة الأسرية في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية الذين هم في مرحلـة عمريـة

يحتاجون فيها للدعم وإشعارهم بتقديرهم لذواتهم. إن دور الآباء في تنـشئة الأبنـاء يعتبر عاملاً أساسياً في تكوين شخصياتهم المتوافقة مع المجتمع. وللتنشئة الأسـرية دور بالغ الأهمية في تقدير الذات ولتقدير الذات أهمية في بناء شخـصية الفـرد إذ يجعله قادراً على التعبير عن نفسه بوضوح، وعلى تحمل المسؤولية تجـاه حياتـه واختياراته، وهذا يؤدي إلى تحسين مستوى الصحة النفسية لدى الفـرد. وإذا أريـد للمجتمع التقدم فلا بد من ارتفاع نسبة أفراده المقدرين لذواتهم تقديراً ايجابياً ومن هنا فأهمية هذا البحث تبرز من جانبين:

1. الأهمية النظرية:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات العربية القليلة التي تحاول كشف العلاقة بين التنشئة الأسرية وتقدير الذات في المرحلة الثانوية للـذكور والإنـاث فـي البيئـة السعودية، ومن ثم يتوقع أن تقدم تصوراً نظرياً لطبيعة هذه العلاقة. وهـذا يعتبـر مساهمة في الإضافة العلمية للمعرفة.

2. الأهمية التطبيقية:

تكمن في تزويد المختصين في الشؤون النفسية أو التربوية أو في مجال إعداد الشباب أو العاملين في مجال الإرشاد بمعلومات تساعدهم في الاتجاه نحـو تطبيـق الأسلوب الأكثر ملائمة لجعل المراهق في حالة مناسبة من تقدير الذات.

كذلك توعية الآباء والمعلمين بحاجات المراهق وعلاقتها بطريقة التنشئة التي يعامل بها.

5.1 حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بخصائص عينتها التي تقتصر على مجموعة مـن الطلبة الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين طلبة المرحلة الثانوية بمدينـة تبوك في المملكة العربية السعودية والموزعة على سنوات المرحلة الثانوية الـثلاث (الأول الثانوي، والثاني الثانوي، والثالث الثانوي)، الأمر الذي لا يمكننا من تعمـيم نتائجها إلا على مجتمعها الإحصائي والمجتمعات المماثلة فقط.

كما تتحدد بالأدوات المستخدمة فيها وهي مقياس (قـسوس، 1985) لتقـدير الذات ومقياس التنشئة الأسرية الذي تم تطويره من قبـل (الهنـداوي، والزغـول، والبكور، 2001).

6.1 التعريفات الإجرائية والمفاهيمية:

فيما يلي التعريفات الإجرائية للمفاهيم الواردة في الدراسة:

أولاً: التنشئة الأسرية: هي العملية التي تتشكل خلالها معـايير الفـرد واتجاهاتـه وسلوكه. وهدفها أن تكون متفقة مع معايير وقيم المجتمع المرغوبة، ويبدأ تـشكلها منذ اللحظة الأولى التي يرى فيها الطفل الحياة، ويستمر تشكلها طيلة حياة الفرد.

ثانياً: أنماط التنشئة الأسرية: هي أساليب معاملة الوالدين في تربية أبنـائهم، كمـا يدركها الفرد ويعبر عنها في استجابته على مقياس التنشئة الأسرية الذي يميز بـين ثلاثة أنواع من أنماط التنشئة الأسرية هي:

1. **النمط التسلطي**: ويعني إتباع الوالدين مختلف الأساليب لمعرفة كل مـا يخـص الابن والتدخل في شؤونه وتقييد حريته، ويتسم الوالدان في هذا الـنمط بفـرض آرائهم على الأبناء، ومنعهم من القيام بتحقيق رغباتهم بالطريقة التـي يرونهـا حتى ولو كانت هذه الرغبات مشروعة، ويتحدد بالدرجة التي يحـصل عليهـا الطلبة على مقياس التنشئة الأسرية، وذلك كما تقيسها فقـرات المقيـاس ذوات الأرقـام: (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34، 37، 40، 43، 46، 49، 52).
2. **النمط الديمقراطي**: ويعبر هذا النمط عن الاحترام والحرية التي يمنحها الوالدان للابن من خلال تصرفاته التي تتصل بمختلف شـؤونه الشخـصية والمدرسـية والاجتماعية وهذا ما تقيسه الفقرات ذوات الأرقام: (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35، 38، 41، 44، 47، 50، 53).
3. **نمط الإهمال**: وهو النمط الذي يبدي فيه الوالدان تجاهلا وعدم اكتراث تجاه الابن مما يؤدي إلى شعوره بأنه غير مرغوب به، كما يشعره ببرود عـاطفي تجـاه

والديه وتقيسه الفقـرات: (3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36، 39، 42، 45، 48، 51، 54).

ثالثاً: تقدير الذات: الصورة التي يكونها المرء عن نفسه وسلوكه، وحكمه على نفسه وشعوره نحوها وهو يعكس درجة احترام الفرد لنفسه والقيمة التي يعطيها لذاته كما يدركها. ويتحدد تقدير الذات بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس تقـدير الذات، حيث تكون الدرجة الدنيا (38) درجة وهي تعبر عن تقدير منخفض للـذات. أما الدرجة العليا فهي (190) درجة وهي قيمة تعبر عن درجة عالية مـن تقـدير الذات.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

مفهوم التنشئة الأسرية:

اهتمام الآباء برعاية أطفالهم وحمايتهم أمر قديم قدم التاريخ الإنساني، فكل حضارة من الحضارات -قديمها وحديثها- تهتم بالطفولة بأسلوبها الخاص الذي تحدده ثقافتها وفلسفتها ودرجة تطورها ذلك أن الأطفال يولدون وليس لديهم القدرة التي تمكنهم من إشباع حاجاتهم وضبط سلوكهم بمفردهم مثل الكائنات الحية الأخرى، وإنما يضطرون إلى الاعتماد على الآخرين -فترة طويلة نسبياً من الزمن- لتنشئتهم وتنمية استعداداتهم وإمكاناتهم الكامنة، وتزويدهم بأنماط السلوك والاتجاهات والقيم التي تسهل لهم القيام بالأدوار الاجتماعية، وإكسابهم صفات الشخصية الإنسانية (متولي، 1995).

وتعتبر الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية للطفل، إذ أنها الممثل الأول للثقافة، وأقوى الجماعات تأثيراً في سلوك الفرد، إذ تؤثر على النمو الاجتماعي للطفل، وتصبغ سلوكه بصبغة اجتماعية، وتعمل على تكوين شخصيته وتوجيه سلوكه، ولهذا فهي تحتل مركز الصدارة بين المؤسسات الاجتماعية، إذ إنها تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية فيتحول الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي (الشلبي، 1993).

وقد استخدمت كلمة التنشئة في الأدب الإنجليزي عام (1828) ويقصد بها تهيئة الفرد للتكيف والتعايش مع المجتمع، إلا أن استعمالها الحديث يعتمد على نظريات عدد من العلماء، عاشوا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، منهم سيجموند فرويد (1856-1939) الذي اعتقد بأن الفرد يكتسب التعاليم الأخلاقية من المجتمع، والعالمان جي ميد (GeMeed) (1863-1913) وسي كولي (See Cole) (1864-1929) اللذان اعتقدا بأن العلاقات الاجتماعية الأولية هي الأساس في بلورة الأخلاق الأساسية ونموها عند الفرد كالعدالة والحب،

والعالم الآخر هو بيجت (Beget) الذي قال بأن العمليات الرمزية للفكـر المنطقـي تُشتق من التفاعل الاجتماعي (الشرفا، 2005).

ويشير الريحاني (1985) في تعريفه للتنشئة الاجتماعية بأنها عملية تربيـة وتعلم تتم من خلال التفاعل الاجتماعي، وتؤدي إلى إكساب الفرد المعايير والعادات والتقاليد والأدوار الاجتماعية الضرورية التي تمكنه من مسايرة الجماعة والانـدماج معها وتساعده على تحقيق التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه. فالتنشئة الاجتماعية هي أداة الثقافة في تعليم أعضائها أن يسلكوا بطرق مقبولة اجتماعياً.

ويعرف ألكين وهاندل (Elkin & handle, 1976) التنشئة الاجتماعيـة بأنهـا "العملية التي بواسطتها يتعلم الفرد الطرق التي يعتمدها مجتمـع مـا، أو جماعـة اجتماعية، حتى يتمكن من المعيشة في ذلك المجتمع أو بين تلك الجماعة". ويعـرف برم (Brim, 1982) التنشئة الأسرية بأنها العملية التي يتم عـن طريقهـا اكتـساب الأفراد للمعرفة والمهارات والسلوك، والتي تمكنهم من أن يشاركوا بفاعلية كأعضاء في الجماعة والمجتمع.

والتنشئة الاجتماعية عملية مستمرة لا تقتصر على مرحلة الطفولة، ففي كـل مرحلة يمر بها الطفل يكتسب أنماطاً من السلوك، وتبدأ هذه العملية من ميلاد الطفل داخل الأسرة، وتكمل الجماعات الأخرى، ومنها المدرسة، وجماعة الأقران، ووسائل الإعلام، ووظيفة الأسرة في تنشئة الطفل، إلا أن الأسرة أهم المؤسسات التي تقـوم بعملية التنشئة الاجتماعية، فهي المحيط الذي يحتضنه منذ وصوله إلى الولادة، ومن خلالها سيتعلم اللغة، والمعايير، والقيم الثقافية، والمهارات الضرورية إلـى حياتـه المقبلة، وهذا يتطلب من الوالدين الوعي بحاجاته اللازمة لنموه وتطوره، ومن أهمها تعزيز ثقته بنفسه (العكايلة، 1993).

أنماط التنشئة الأسرية:

ويقصد بها مجموعة الأساليب الاجتماعية والنفسية التي يمارسها الوالدان في تعاملهم مع أبنائهم في مختلف المواقف الحياتية (الشلبي، 1993)، وتـشير قنـاوي (1988) إلى أنماط التنشئة الأسرية بأنها عبارة عن: الإجراءات والأسـاليب التـي يتبعها الوالدان في تنشئة أبنائهم اجتماعياً، أي تحويلهم من مجرد كائنات بيولوجيـة

إلى كائنات اجتماعية، وما يعتنقاه من اتجاهات توجه سلوكهم في هذا المجال وإكسابهم المعرفة وأنماط السلوك والقيم والرموز وطرق التعامل والتفكير.

وتختلف أساليب التنشئة الاجتماعية من مجتمع إلى آخر ومن عصر إلى عصر، كما أنها تختلف داخل المجتمع الواحد، فما يعتبر أسلوباً مثالياً في مجتمع يعد أسلوباً مرفوضاً في مجتمع آخر، وإذا ما تم مقارنة أساليب تنشئة الأطفال في مجتمعنا العربي منذ مائة عام بالأساليب المستخدمة الآن لوجدناها مختلفة تماماً، فهناك ظروف عديدة طرأت على مجتمعنا أدت إلى تغيير أساليب التنشئة الاجتماعية كخروج المرأة للعمل، وارتفاع نسبة التعلم، والهجرة من الريف إلى المدن وزيادة وسائل النقل والمواصلات. . . الخ (العويضات، 2006).

أما أنماط التنشئة الأسرية الأكثر شيوعا والتي تعتمدها هذه الدراسة فهي ما أشارت له بومرند (Bomrend, 1980) حيث ميزت بين ثلاثة أنماط للتنشئة:

1. النمط الديمقراطي.
2. النمط التسلطي.
3. النمط المهمل.

أولاً: النمط الديمقراطي

ويعد هذا النمط في تنشئة الأبناء من أفضل أنماط التنشئة الوالدية، لكون الوالدين يتعاملان مع طفلهما بتسامح، وتقبل أفكاره، ومشاعره، وطموحاته.

فالأسرة الديمقراطية تسهل انفتاح الطفل على الخبرة، والتدرج فيها من خلال التصرف بإيجابية مع المواقف، والخبرات التي يتعرض لها، وعدم إعاقته أو منعه من التفاعل مع المواقف الجديدة، والإفادة منها (العويدي، 1993).

فاستخدام الآباء لأسلوب الديمقراطية مع الأبناء يساعد على كشف مكونات الشخصية، بحيث يظهر ما لديها من استعدادات كانت لتظل في طي الكمون لولا توفر الجو الديمقراطي بالأسرة. فالأسرة الديمقراطية تسمح لأفرادها جميعاً صغيراً وكبيراً بالتعبير عما يدور في أنفسهم بحرية وتلقائية، وتتيح لهم حرية النقد والتعبير عن شعورهم بالرضا أو السخط عما يدور حولهم (الشلبي، 1993).

ويؤكد أدلر (Adler) أن الآباء الديمقراطيين، الذين يقومون بإعطاء تعليلات وتفسيرات لقوانينهم وتوقعاتهم المتعلقة بالسلوك، ينتجون أبناء يتمتعون بالثقة في قيمهم وأهدافهم ويدركون القوانين كما يتمتعون بالاستقلالية في اتخاذ القرارات، أما الأبناء الذين يتصفون بالاعتمادية، والتردد، وضعف الثقة بالنفس فقد جاءوا من أسر يتصف فيها الآباء بالتسلط (Conger & Peterson, 1984).

فالآباء طبقاً لهذا الأسلوب يسلكون سلوكاً إيجابياً تجاه دوافع أبنائهم ورغباتهم فلا يتدخلون في العديد من الأمور التي تخص أبناءهم، كعدم تدخلهم في اختيار الأبناء لأصدقائهم، وإعطائهم شيئاً من حرية اللعب في المنزل دون قيود، وهذا لا يعني إعطاء الأبناء الحرية المطلقة، إذ لا بد من توجيهات الوالدين للأبناء للقيام ببعض الأمور بدرجة من الاستقلالية تساعدهم على الاعتماد على أنفسهم مما يبعث الثقة في نفوسهم بحيث يشعرون بذواتهم وامكاناتهم (إسماعيل، 1987).

والوالدان الديمقراطيان يفسحان المجال لأبنائهم بمناقشة القرارات العائلية والسماح لهم بإبداء آرائهم حتى لو أخطأ الأبناء في قراراتهم وآرائهم، فإن الآباء يواجهونهم بتقبل دافئ مما يولد لديهم شعوراً بالطمأنينة، والثقة ويشجعونهم على الاستقلالية في التفكير، وبشكل متدرج في وقت مبكر، وتنمي مثل هذه الأسر استبصار الطفل بذاته، وقدرته على تقييم نفسه بشكل واقعي واكتشافه لإمكاناته واستعداداته وقبولها، وتقوي إحساسه بالمسؤولية تجاه المجتمع. بحيث يصبح أكثر نجاحاً في علاقاته الاجتماعية (أبو العز، 1993).

وبناء على ما سبق يمكن إجمال خصائص النمط الديمقراطي كما جاءت في (محرز، 2003) كما يلي:

1. البعد عن فرض النظام الصارم على الأطفال من قبل الوالدين.
2. الحوار والتشاور مع الأطفال فيما يتعلق بأمورهم الخاصة، وفيما يتعلق بأمور الأسرة.
3. التوسط والاعتدال في إشباع حاجات الطفل الجسمية والنفسية والاجتماعية.
4. احترام آراء الأبناء وتقديرها وعدم رفضها.
5. السماح للأطفال بممارسة الهوايات التي يختارونها.

كما ويترتب على النمط الديمقراطي الآثار الايجابية التالية:

1- شخصية سوية.
2- قدرة على مواجهة مواقف الحياة.
3- القدرة على حل المشكلات.
4- الثقة بالنفس.
5- حرية التعبير عن الآراء والأفكار (المنسي وقاسم وهاشم ومكاوي، 2003).

ثانياً: النمط التسلطي:

ويقابل النمط الديمقراطي النمط التسلطي الذي يتمثل بفرض الوالدين رأيهما على الطفل، والحد من رغباته، والحيلولة دون تحقيقها حتى لو كانت مشروعة، فنجدهم يصرون على قيمة طاعة الوالدين؛ ويفضلون العقاب كوسيلة للتربية؛ وقد يستمر تسلط الوالدين حتى عندما يكبر الطفل، ويستخدمان أساليب تتراوح ما بين العنف واللين، لفرض رأيهما، فنجدهم يقومون بتحديد مواعيد عمل الابن وراحته، وطريقة إنفاقه نقوده، والأصدقاء الذين يخرج معهم، ونوع التعليم الذي يختاره. والأطفال الذين ينشئون في مثل هذا الجو يكبرون متصفين بالتردد وضعف الشخصية، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات، ويكونون عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية مثل الكآبة واحتقار الذات والأنانية (الشرفا، 2005).

ويرى وطفة وشهاب (2001) أن العلاقة بين الآباء والأبناء الناتجة عن مثل هذا النمط في التعامل تأخذ صورة العنف بأشكاله النفسية والفيزيائية والجسدية، وأن النمط التسلطي يقوم على مبادئ يمكن تحديدها بما يلي:

أ مبدأ العنف بأشكاله المختلفة الجسدية واللفظية والرمزية.
ب مبدأ المجافاة الانفعالية والعاطفية بين الآباء والأبناء، ويتمثل ذلك بحواجز نفسية وتربوية كبيرة بين أفراد الأسرة الواحدة.
ج لا يسمح للأبناء داخل الأسرة بإبداء آرائهم أو توجيه انتقاداتهم، وإن حدث ذلك فإن هذه الآراء والانتقادات قد تكون مصدر سخرية وعقاب لهم.

ويترتب على هذا النمط الآثار السلبية التالية:

1. الاستسلام وعدم القدرة على التمتع بالحياة.

2. فقدان الثقة بالنفس والعجز عن مواجهة المواقف المختلفة.
3. عدم الشعور بالكفاءة .
4. استخدام الأساليب العدوانية (المنسي وآخرون، 2003).

ثالثاً: نمط الإهمال:

حيث يتمثل هذا النمط بإهمال الطفل وتركه دون رعاية أو تشجيع، فلا يعزز الطفل إن قام بسلوك مرغوب، ولا يعاقب إن أخطأ، بالإضافة إلى تركه دون أي توجيه أو إرشاده إلى ما يجب أن يفعله أو يقوم به أو ما ينبغي عليه أن يتجنبه، إلى جانب عدم الاهتمام بمشكلاته والإنصات لحديثه (محرز، 2003).

ويتخذ الإهمال شكلين رئيسين هما: الإهمال البدني والذي يتمثل بعدم الاهتمام بنظافة الطفل، أو إشباع حاجاته الأساسية، كالحاجات الفسيولوجية والنفسية والصحية، أما الإهمال الآخر فهو الإهمال العاطفي الذي يتمثل بعدم تقدير الطفل، أو الإجابة عن أسئلته المختلفة وتجاهل مدحه عند قيامه بعمل يستحق الإشادة به كتفوقه الدراسي مثلاً. والطفل الذي ينشأ في مثل هذه الأسرة غالباً ما تكون شخصيته قلقة مترددة وقد ينقلب إلى شخص عدواني يحطم كل ما يقف في طريقه (الديب، 1990).

وقد قام موسن (المشار له في الأسعد، 1994) بدراسة للكشف عن العلاقة بين الوالدين وأبنائهم، أظهرت نتائجها أن الأطفال الذين تعرضوا للإهمال أو للنبذ ولم يحصلوا على حب والديهم، وتقبلهم كانوا أقل شعوراً بالأمن والثقة بالنفس، وأقل تكيفاً في علاقتهم الاجتماعية، كما أنهم كانوا أكثر توتراً مقارنة بالأطفال الذين حصلوا على الاهتمام والحب والتقبل الكافي.

العوامل التي تؤثر في أنماط التنشئة الوالدية:

تتأثر أنماط التنشئة الوالدية التي تمارس على الطفل بالعديد من العوامل منها:

شخصية الوالدين: إن الشخصية المضطربة للأب تجعل الابن يؤدي دورا إيجابيا في رسم المثل السيئ للأب وللرجل بشكل عام. فالأب ذو الاحتياجات الخاصة (المعاق) قد يلجأ أحياناً إلى استعمال القسوة أو التهديد كوسيلة لإثبات ذاته، وقد يحدث العكس، وما يمكن أن يقال عن الأب يقال عن الأم. فمثلا الوالدان

العصابيان يفتقران إلى الاستقرار العاطفي في علاقتهما الأسرية وغالبا ما يتسم نمط التنشئة السائد بالإهمال والتذبذب وعدم الاستقرار نتيجة لعدم الاستقرار وضعهما النفسي والانفعالي (الكتاني 2000).

الجو السائد داخل الأسرة: إن بعض الظروف السائدة والسلوك الدائم يؤثر في طبيعة معاملة الآباء للأبناء، مثل اللوم والنقد وسيطرة روح الكراهية والجو المتزمت الذي يقتل روح المرح والسرور داخل الأسرة (المدانات، 2003).

سن الوالدين: مما لاشك فيه أن عمر الوالدين يلعب دوراً كبيراً في أسلوب التنشئة الوالدية، فكلما زاد الفارق الزمني بين الآباء والأبناء، ازدادت فرصة الوصول إلى أساليب تنشئة غير سوية (الشربيني وصادق، 1996).

حجم الأسرة: إن الأسرة التي تنجب أطفالا أكثر هي على الأغلب أقل نجاحا في تنشئة الأبناء من الأسرة التي تنجب أطفالا أقل (الكتاني 2000).

وقد توصل إلدر وباورمان (Elder & Bowerman) في بحثهما المشار إليه في (الأمير، 2004) عن أثر حجم الأسرة في أنماط التنشئة الاجتماعية للأطفال إلى أن كثرة الأبناء تجعل الآباء يستخدمون أسلوب السيطرة في تحقيق المطالب، وبالمقابل فإن قلة الأبناء تجعل الآباء يستخدمون أسلوب الإقناع والحوار، فكلما زاد عدد أفراد الأسرة كلما قلت الرعاية وقل تحقيق المطالب لكل فرد من أفراد الأسرة، حيث يؤثر حجم الأسرة على التسهيلات المادية والمعنوية التي تقدمها لأبنائها من تخصيص غرف خاصة للأطفال وألعاب مفيدة ومتطلبات الدراسة.

المستوى التعليمي للوالدين: تشير الدراسات إلى أن الآباء الأقل تعليما يكونون أكثر ميلا لأساليب القسوة والإهمال. وهناك الكثير من العوامل على سبيل المثال لا الحصر كالنوع الاجتماعي للابن، وترتيبه بين إخوانه، والمستوى المادي والاجتماعي داخل الأسرة، والقيم الروحية والخلقية السائدة في الأسرة (الكتاني، 2000).

النظريات النفسية التي فسرت عملية التنشئة الأسرية:

هناك عدد من النظريات التي تناولت موضوع التنشئة الأسرية وأهميتها في السلوك المتعلم، والمدرك من الوالدين، ومن هذه النظريات:

أولاً: النظرية التحليلية:

وتعتبر من أكثر نظريات علم النفس تأكيداً علـى أهميـة علاقـة الوالـدين بالأبناء، في السنوات الأولى من حياة الفرد، حيث تقوم العلاقات بينه وبينهم علـى الأسس الديناميكية للسلوك، فالآثار التي يحدثها الأبوان على سلوك الطفل، تؤثر في شكل سلوكه في المستقبل، وتجعله يتخذ سلوكاً ملائماً للظروف الجديدة، وتشتمل هذه النظرية على مفاهيم أساسية لها علاقة واضحة بأساليب التنشئة الأسرية التـي مـن خلالها تتشكل شخصية الفرد ومن أهمها:

1. التوحد:

ويقصد به أن يقوم الطفل على تمثل سمات فرد يراه متميزاً ويقوم بممارسـة السلوك المرغـوب فـيه من جانب ذلـك الـفـرد وخـاصـــة الوالدين، حيـث يكتسب الطفل سمات الوالدين، ويتقبل قيمهم ويتجنب عقابهم وقد يتوحد الطفل معهما أو مـع أحـدهما، وقـد يـقـوم بـتمـثل أساليب التنشئة التي تمارس عليه مـن قبل والديه، عند تعامله مع الآخرين (Hall and Lindzy, 1978).

2. التقليد:

ويتمثل بقيام الطفل بمحاكاة وتقليد سلوك شخص آخر، وتتم هذه العملية على مستوى لا شعوري، والهدف من عملية التقليد هو كسب رضا الأشخاص المهمـين في حياة الطفل وخاصة الوالدين، لذلك فإن سلوكهما سيكون أقرب للمحاكاة والتقليـد من قبل الطفل (Hall and Lindzy, 1978).

ثانياً: النظرية السلوكية:

تعتبر نظرية التعلم السلوكية، نظرية من النظريات التي تبحث فـي تعزيـز الممارسات التي يقوم بها الفرد أثناء العملية التربوية الهادفة إلـى تنـشئته تنـشئة اجتماعية، بمعنى أنها نظرية تفسر العلاقة بين المثير والاستجابة، فاستجابات الطفل من صغره للمثيرات التي يمر بها في بداية حياته لها تأثير كبير على تعلم الـسلوك الذي يؤثر في عملية التنشئة في المستقبل، إذ يكتسب الطفل الأنماط السلوكية عـن طريق ما يتلقاه من التعزيز والذي يكون سبباً في تعلم السلوك وتقويته، أما الـسلوك

المعاقب فاحتمالية تكراره من قبل الطفل تضعف، وذلك تجنباً للعقاب وهذا ما يسمى بالانطفاء (زهران، 1980).

ثالثاً: نظرية التعلم الاجتماعي:

تتمحور النظرية الاجتماعية حول فكرتين أساسـيتين همـا، أولاً: المحاكـاة والتقليد للنماذج الاجتماعية، وثانياً: مبادئ التعلم العامة مثـل التعزيـز، والعقـاب والإطفاء والتعميم والتمييز التي لها دور مهم في عملية التنشئة الاجتماعية، ويـرى باندورا (Bandura) على أن اكتساب القيم وتعلمها يتم من خلال ملاحظـة نمـاذج اجتماعية، ومن خلال المحاكاة والتقليد، واستخدام التشكيل، فهو يقـرر أن إحـدى الوسائل الأساسية لاكتساب وتعديل السلوك البشري، هي ما تتم من خلال التـشكيل بالنموذج، حيث أن السلوك لا يقلد تقليداً دقيقاً ولا تاماً، وينبغي أن يـشكل بواسـطة القائمين بالتطبيع الاجتماعي عن طريق مبادئ التقريب المتتابع، وتعلم الأطفال لأدب المائدة مثال واضح لضرورة تطبيق المعززات واستخدامها علـى أنمـاط سـلوكية منوعة لا تشبع في البداية ما ينتهي إليه التعلم من اكتساب مجموعـة معقـدة مـن الأنماط السلوكية، ويرى باندورا (Bandura) أن المحافظة على العناصر الـسلوكية التي في حوزة الفرد والتخاص منها يتوقف على استخدام جداول التعزيز المنوعـة، وهو يرى على وجه الخصوص أن المحافظة على السلوك تتم من خـلال تطبيـق واستخدام جداول تعزيز يرتبط بعضها ببعض، مثال ذلك سعي الأطفال لجذب الانتباه يحاول معظم الأطفال أن يثيروا استجابة العطف من قبل أمهاتهم (أحمد، 2003).

وكان يرى باندورا أن اكتساب القيم يتم من خلال العمليات البديلة الذي يتحقق من خلالها التعزيز الذاتي، أكد على أن مشاهدة الطفل "الملاحظ" لنموذج كـوفئ أو عوقب نتيجة لقيامه بسلوك ما سيخلق لدى الطفل توقعاً بأن قيامـه بـسلوك مـشابه لسلوك النموذج سيجاب له نتائج مماثلة إذا ما قام بتقليده، ويـسمي هـذا التعزيـز "التعزيز بالإنابة" وهو الأثر الثانوي الذي يتركه تعزيز سلوك النموذج على سـلوك الطفل، ويتضح بذلك أن مفهوم التعلم بالملاحظة يقوم على افتراض أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، كأن يتعلم كيفية مخاطبة الآخرين واحترامهم والتودد إليهم والتعاون معهم والإحسان إليهم، والتضحية

من أجلهم، إذ يعتبر الأطفال الوالد والوالدة قدوة ونموذجاً يحتذى بـه ويلاحظـون سلوكهم ويقلدونهم (أحمد، 2003).

مفهوم تقدير الذات:

إن اهتمام علماء النفس بمدركات الفرد وتصوراته عن ذاته كشكل من أشكال مفهوم الذات، أدى إلى التأكيد على مفهوم آخر للذات، وهو تقدير الذات، حيث يتصل تقدير الذات اتصالا مباشراً بمفهوم الذات، لأن أحكام القيمة متضمنة فيما يتعلمه الفرد عن نفسه، وفي ردود أفعال الآخرين نحوه سواء فيما يتعلق بأوصافه أو سلوكه اليومي، فتقدير الذات هو التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية، والاجتماعية والانفعالية، والأخلاقية، والجسدية، وينعكس ذلك على ثقته بنفسه وشعوره نحوها، ومدى أهميتها، وجدارتها وتوقعاته منها في مختلف مواقف الحياة (أبو عيسى، 1995).

تعريف تقدير الذات:

يعرف كوبر سميث (Cooper smith, 1967) تقدير الذات بأنه: حكم ذاتي على جدارة الشخص يعبر عنه باتجاهاته نحو نفسه، ويرى زيللر وآخرون (Ziller et.al, 1969) بأن تقدير الذات هو القيمة التي يعزوها الفرد لنفسه بالمقارنة مع الآخرين، ويعرفه هاروكس (Horrocks) بأنه الصورة التي يكونها المرء عن نفسه وسلوكه، وحكمه على نفسه وشعوره نحوها وهو يعكس درجة احترام الفرد لنفسه والقيمة التي يعطيها لذاته كما يدركها. ويرى كل من كيمبل وجرين وبريكلر (Kemble & Green & Breckeler): أن تقدير الذات يشير إلى توقعات النجاح في مهمات لها أهمية شخصية واجتماعية. ويرى ديمو (Demo): أن تقدير الذات يشير إلى وجود مشاعر ايجابية نحو الذات. وإلى الشعور بالنجاح والقدرة، وإلى قبول الذات وأن الذات مقبولة من الآخرين (أبوعيسى، 1995).

ويرى اركوف (Arkoff) أن تقدير الذات يشير إلى أن الفرد فخور بنفسه شاعراً بأهميتها. ويرى مكاندلس (Mccandiess) أن تقدير الذات يشير إلى أهمية كل جانب من جوانب مفهوم الذات لدى الفرد وتوقع النجاح أو الفشل في كل جانب، ومشاعر الفرد

سواء أكانت ايجابية أم سلبية تجاه كل جانب من الجوانب التالية: الوظائف الجسدية، الجوانب الإدراكية، الجاذبية الشخصية، التفاعل الاجتماعي (جبريل، 1983).

العوامل المؤثرة على تقدير الذات:

القدرة العقلية: حيث أنها تلعب دوراً هاماً في تقدير الذات، فالطفل في سن المدرسة مطالب بإبراز قدرته العقلية في التحصيل لنيل رضا مدرسيه، أو للمقارنة مع الآخرين، ويؤثر مستواه المرتفع أو المنخفض في تصوره لنفسه. ويزداد أثر القدرات العقلية مع التقدم في العمر، وهي من أهم العوامل التي تؤدي إلى الفروق الفردية بين الأشخاص (أبو زيد، 1987).

الخصائص الجسمية: تلعب دوراً كبيراً في رسم صورة الذات لدى المراهق عن نفسه، فحجم الجسم، والعضلات القوية، والقدرة على التحمل، وتناسق الجسم وخاصة عند الأنثى، ونظرة الآخرين لها، تساعد في تكوين مفهوم ايجابي للذات، والنقص في هذه الجوانب يحدث تكوين مفهوم سلبي للذات عند الشخص (الكوت، 2000).

الأسرة: من أهم العوامل الاجتماعية التي تسهم في تكوين شخصية الأبناء ولها دور كبير في مجالات التوافق وعدم التوافق النفسي للفرد. فتماسك الأسرة ووجود الوالدين له أثر كبير في النمو السليم للطفل من الناحية النفسية والأخلاقية، لأن الأسرة هي الموجه الأول للطفل لاكتساب السلوك السليم، وهي المكتشف الأول لقدرات الطفل ومهاراته، كما أنها المدرب الأول للطفل لتنمية المهارات الحركية والاجتماعية، وتختلف أساليب التنشئة الأسرية من أسرة إلى أخرى، إذ تتصف بعض الأسر باللين والتسامح، والبعض الآخر بالقسوة والتسلط، فتَوفر الجو العاطفي للأبناء يعد من أهم العوامل في تكوين شخصياتهم، ومقدار ثقتهم بأنفسهم (الكوت، 2000).

المدرسة: تعتبر المدرسة الموجه الثاني للطفل بعد الأسرة، لأنها تسهم في رسم صورة الطفل لذاته، من خلال الخبرات المدرسية ومن خلال مواقف جديدة وأفراد جدد في حياة الطفل. وتؤثر المدرسة في تقدير التلميذ لذاته من خلال العلاقات الاجتماعية التالية:

1. العلاقات بين المدرس والتلميذ.
2. العلاقات بين التلميذ وبقية التلاميذ.

3. العلاقات بين المدرسة والمجتمع.
4. خبرات النجاح والفشل (زهران، 1978).

المجتمع: يعتبر المجتمع الطرف الثالث في توجيه الطفل بعد الأسرة والمدرسة، فالدور الاجتماعي يتطلب من الفرد الارتباط بمن حوله، ومخالطة الناس، والعمل معهم، والشعور بالألفة والتعاطف لينال منهم القبول. وهذا الدور يختلف باختلاف الثقافات، والنوع الاجتماعي، والعمر، والمهنة. فقد تنسجم هذه الأدوار فيحدث الرضا عن الذات، وقد لا تنسجم ويحدث الصراع في الأدوار مما يؤثر في تقدير الفرد لذاته (الكوت، 2000).

جماعة الأقران: يقصد بجماعة الأقران جماعة الأصدقاء وحالة الزمالة، حيث يحرص كل امرئ في المجتمع في أي مرحلة من مراحل عمره على الانتماء إلى جماعة من الأصدقاء يتقاربون معه في العمر. فيسعى إليهم ويكافح في سبيل تثبيت مكانته بينهم، ويتبنى قيمهم ومعاييرهم ومثلهم السلوكية، ويتجه إليهم بوجدانه وعاطفته وولائه. ولذلك تلعب جماعة الأقران دوراً حيوياً في نشأة معظم المراهقين، وهي من العوامل المهمة في عملية التنشئة الاجتماعية عندهم. ويتأثر تقدير الذات بملاحظات وأحكام الأقران، فتقوم جماعة الأقران بدور (المدرسة الخاصة) التي يتعلم المراهقون فيها مبادئ الحياة العملية عن طريق تجاربهم المشتركة على الحياة، ومناقشتهم وأحاديثهم والاحتكاك بينهم وتبادل الخبرات. ويزداد تأثر المراهق بالأقران كلما ابتعد عن أسرته، وتعذر عليه أن يناقشها في أموره وأحواله (الكوت، 2000).

نظريات تقدير الذات:

وجد مفهوم تقدير الذات اهتماماً من الباحثين، وقد انصبت الدراسات التي بحثت في موضوع تقدير الذات في نظريات عدة، أهمها ثلاثة نظريات تعد من أكثر نظريات تقدير الذات شهرة وانتشاراً، وهذه النظريات هي:

أولاً: نظرية روزنبرج (Rosenberg, 1965):

وقد قامت هذه النظرية حول دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وانصب اهتمام

روزنبرج (Rosenberg, 1965) بتقييم المراهقين لذواتهم، وطور من دراسته بعد ذلك بحيث شملت تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، واهتم بتوضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي، كما اهتم بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات.

واعتبر روزنبرج (Rosenberg) أن مفهوم تقدير الذات يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وأن الفرد يكون اتجاهاً نحو الموضوعات التي تعامل معها، وأن الذات هي أحد هذه الموضوعات، إلا أنه أدرك بأن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (الضيدان، 2003).

ثانياً: نظرية كوبر سميث (Cooper Smith, 1967):

ميز كوبر سميث (Cooper Smith) بين نوعين من تقدير الذات: تقدير الذات الحقيقي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة، وتقدير الذات الدفاعي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين. ويذهب كوبر سميث إلى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات من الأطفال فإن هناك ثلاث حالات من حالات الرعاية الوالدية لها دور هام في نمو تقدير الذات وهي:

1. تقبل الأطفال من جانب الآباء.
2. تدعيم سلوك الأطفال الايجابي من جانب الآباء.
3. احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء.

ثالثاً: نظرية زيلر (Ziller, 1969):

تفترض نظرية "زيلر" أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي وينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد؛ لذا ينظر "زيلر" إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث -في معظم الحالات- إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي. ويصف "زيلر" تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل

المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي. وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك.

وتقدير الذات -طبقا "لزيلر"- مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى. ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه. إن تأكيد "زيلر" على العامل الاجتماعي جعله ينادي بما يعرف بـ"تقدير الذات الاجتماعي". وقد ادعى أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعط العوامل الاجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذات (الضيدان، 2003).

2.2 الدراسات السابقة:

إن موضوع التنشئة الأسرية، وموضوع تقدير الذات من الموضوعات التي حظيت باهتمام علماء النفس بوجه عام، سواء كان هذا الاهتمام منصباً على أحدهما دون الآخر أو على كليهما معا، لما لهذين الموضوعين من أهمية كبيرة في مجال سيكولوجية الشخصية، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما.

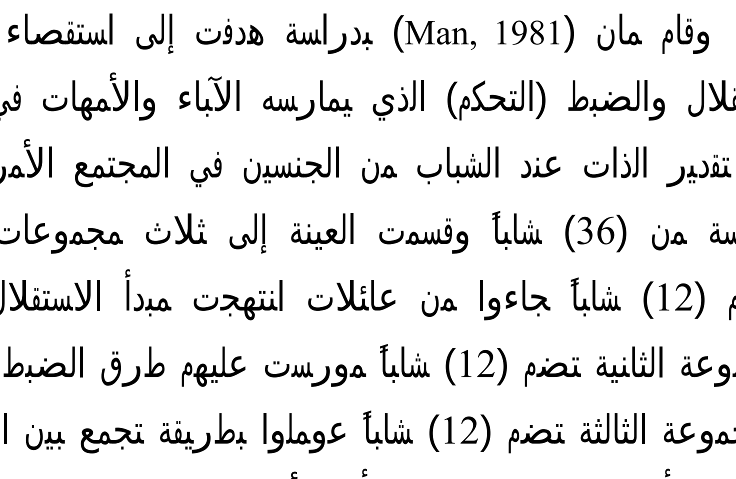
قام اركوف (Arkoff, 1971) بدراسة على عينة من المراهقين والمراهقات عددها (1500) مراهق في نيويورك بهدف التعرف على أثر نمط التنشئة الأسرية على تقدير الذات والاستقلالية عند المراهقين. وأشارت النتائج إلى أن الأسر التي يتصف بها الآباء بالتسامح والتقبل فإن أبنائهم أكثر تقديراً للذات وأكثر استقلالية من أبناء الأسر المتسلطة. ويمتاز أبناء الأسر المتسلطة بالعزلة وكثرة المشكلات السلوكية.

كما أجرى جيكاس (Gecas, 1972) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين السلوك الوالدي وتقدير الذات لدى المراهقين، تكونت عينة الدراسة من (598)

مراهقاً، تتراوح أعمارهم ما بين (16-17) سنة، وقد دلت نتائج هذه الدراسة على وجود علاقة إيجابية وقوية بين الدعم الوالدي وتقدير الذات في مواقف العائلة والصف ومع الراشدين، وعدم وجود علاقة بينهما في موقفي الأصدقاء والجنس الآخر. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود علاقة بين الضبط الوالدي وتقدير الذات في أي موقف اجتماعي، كما بينت نتائج هذه الدراسة أن البيئة الداعمة تساعد على تطور تقدير ذات عالٍ في موقف العائلة، ويكون لها تأثير محدد جداً على مستوى تقدير الذات عندما يكون الإطار المرجعي للفرد هو الزملاء.

وقام هيمز (Himes, 1980) بدراسة حول العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات الوالدية السوية، واستخدم الباحث في دراسته (16) أسرة قسمت إلى ثلاث مجموعات، مجموعة ألسر المراهقين المقيمين في بيوت الشباب، ومجموعة أسر المراهقين الذين يعانون من اضطرابات نفسية، ومجموعة أسر من المراهقين الأسوياء الذين يعيشون مع آبائهم وأمهاتهم. وقد طبق الباحث مقياس تنسي (Tence) لمفهوم الذات ومقياس البيئة الأسرية، واستبيان العلاقات المتبادلة بين الوالدين والابن. وكانت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث بالنسبة لمتغير مفهوم الذات والعلاقات الوالديه المتبادلة لصالح مجموعة المراهقين الأسوياء من الناحية النفسية والاجتماعية والأسرية بمقارنتهم بالمجموعتين الأخريين. كما وجد علاقة موجبة ودالة بين العلاقات الأسرية السوية والتقبل الوالدي وبين مفهوم تقدير الذات الموجب الذي يعد مؤشراً هاماً للصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي.

أما رونر (Rohner, 1980) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التقبل الوالدي وتقدير الذات لدى الأبناء، وتكونت عينة الدراسة من (316) من الذكور والإناث الأمريكيين و(174) من الذكور والإناث المكسيكيين، وأظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين التقبل الوالدي وتقدير الذات لدى الأبناء على الرغم من اختلاف المقاييس التي استخدمت في هذه الدراسة، وتبين أن التقبل الوالدي المدرك يرتبط إيجابياً مع التقدير العالي للأبناء.



وقام مان (Man, 1981) بدراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين أسلوبي الاستقلال والضبط (التحكم) الذي يمارسه الآباء والأمهات في التنشئة، وأثر ذلك على تقدير الذات عند الشباب من الجنسين في المجتمع الأمريكي، وتكونت عينة الدراسة من (36) شاباً وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى وتضم (12) شاباً جاءوا من عائلات انتهجت مبدأ الاستقلال في تنشئتهم، وفي المجموعة الثانية تضم (12) شاباً مورست عليهم طرق الضبط والتحكم في التنشئة، والمجموعة الثالثة تضم (12) شاباً عوملوا بطريقة تجمع بين الاستقلال والتحكم في التنشئة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأفراد الذين عاشوا في عائلات تتبع أسلوب الضبط والتحكم في التنشئة، أظهروا مستوى متدنياً من قبول الذات عند مقارنتهم مع أولئك الشباب الذين نالوا قسطا كبيرا من الاستقلالية أثناء تربيتهم، وأظهرت الدراسة علاقة وثيقة بين الاستقلال في التنشئة، والبحث عن الذات وظهور تقدير الذات الإيجابي، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وأجرى ليتوفسكي ودسك (Litovsky & Desek, 1985) دراسة لمفهوم الذات لدى المراهقين من حيث علاقته بإدراك المراهقين للممارسات الوالدية في التنشئة لدى عينة مكونة من (130) طالبا وطالبة من الصفوف السابع والثامن والتاسع، فأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين بعد التقبل ومتغيرات مفهوم الذات، فالمراهقين ذوي تقدير الذات المرتفع أدركوا بأن والديهم أكثر تقبلاً لهم من المراهقين ذوي تقدير الذات المنخفض، وهذه النتائج تشير إلى أن التطور الأفضل لمفهوم الذات لدى الفرد يتم في جو أسري يتصف بالتقبل وتوفير الفرص.

وفي دراسة آموروسو ووار (Amoroso & Ware, 1986) تم استطلاع آراء (480) طالبا من الصفوف السادس والثامن والعاشر والثاني عشر، وقد كان جميع الطلاب يعيشون مع والديهم حياة عادية. وكشفت الدراسة أن أكثر المتغيرات العائلية تأثيراً في اتجاهات الطلبة نحو الوالدين، ونحو الذات هو مقدار العقوبة التي يوقعها الوالدان على الطفل. وقد كانت هذه العقوبة مرتبطة ارتباطا سلبياً مع اتجاه الطالب

نحو والديه ومع تقديره لذاته، إذ كانت تؤدي بشكل عام إلى ضعف تقدير الذات عند الطالب وإلى توليد العداوة بين المراهقين والكبار الآخرين في أسرهم.

وفي دراسة أخرى قامت بها العارضة (1989) لمعرفة أثر متغيرات نمط التنشئة الأسرية والتفاعل بين المعلم والطالب على مفهوم الذات عند الطلبة، اشتملت عينة الدراسة على (417) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الابتدائي في مدينة عمان، وقد أظهرت النتائج وجود أثر للتنشئة الأسرية على مفهوم الذات لصالح المجموعة التي يتصف أسلوب معاملة الوالدين لأفرادها بالحب والدفء والتسامح، كما أظهرت النتائج وجود أثر لمتغير النوع الاجتماعي على مفهوم الذات في حالة ثلاث من الدرجات الفرعية هي: الثقة بالنفس، والنشاط والعدوانية وكانت لصالح الذكور في بعد الثقة بالنفس والنشاط، ولصالح الإناث في بعد العدوانية.

وأجرى كفافي (1989) دراسة للتعرف على العلاقة بين تقدير الذات وبين التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء والشعور بالأمن النفسي. تكونت عينة الدراسة من (153) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية من القطريات وغيرهن من الجنسيات العربية الأخرى. وطبق عليهن بعض مقاييس التنشئة الوالديه كما يدركها الأبناء من إعداد الباحث ومقياس الأمن النفسي الذي وضعه ماسلو (Maslo)، ومقياس تقدير الذات من وضع كوبر سميث (Kooper Smith). وأشارت النتائج إلى أن التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء تؤثر في تقدير الذات لدى الفرد، وأن هذا التأثير يتم عبر متغير الأمن النفسي. بمعنى أن التنشئة الوالدية الصحيحة تؤدي لشعور الطفل بالأمن، وهذا يساعده في بناء تقدير مرتفع لذاته، والعكس صحيح، فأساليب التنشئة الخاطئة لا تجعل الطفل يشعر بالأمن النفسي وبالتالي لا يستطيع أن يكون تقديراً مرتفعا لذاته.

ولمعرفة العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم قام محمد (1990) بدراسة على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من دولة الأمارات العربية المتحدة والبالغ عددهم (360) فرداً، وقد تراوحت أعمار الذكور بين (17-21) سنة وتراوحت أعمار الإناث بين (17-19 سنة) واتضح من نتائج هذا البحث فروق بين النوع الاجتماعي في بعض أنماط الرعاية الوالدية وهي: التقبل

مقابل النبذ من الأبناء لصالح الذكور، والحرية مقابل التقييد من (الآباء) لصالح الإناث، والتقبل مقابل النبذ من (الأمهات) لصالح الذكور.

وقامت كشك (1991) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التنشئة الاجتماعية، وكل من تقدير الذات ومركز الضبط عند المراهقين، وشملت عينة الدراسة (640) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية في مدارس منطقة عمان، ودلت نتائجها على أن الممارسات الوالدية المتمثلة بالتقبل لكل من الأب والأم ولكليهما معاً، ارتبطت ارتباطا إيجابيا مع تقدير الذات عند الأبناء وأن الممارسات الوالدية المتمثلة بعدم التقبل والنبذ، والتحكم قد ارتبطت سلباً مع تقدير الذات لدى الأبناء.

وهدفت دراسة أبو عياش (1992) إلى معرفة أثر متغيرات نمط التنشئة الأسرية "نمط التسلط مقابل نمط التسامح والتفاعل فيما بينها على توكيد الذات لدى طالبات مرحلة المراهقة الوسطى، في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى، وتألفت عينة الدراسة من (400) تلميذة من تلميذات مدارس مديرية تربية عمان الكبرى، وقد تم استخدام مقياس التنشئة الأسرية الذي أعده فوزي أبو جبل، ومقياس توكيد الذات لراثوس الذي أعدته جواهر الأشهب للبيئة الأردنية لجمع البيانات الخاصة بالتنشئة الأسرية وتوكيد الذات، واستخدمت كذلك تحليل التباين المتعدد لتحليل البيانات.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للتنشئة الأسرية على توكيد الذات في حالة الدرجة الكلية لتوكيد الذات والدرجات الفرعية جميعها، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التي يتصف أسلوب معاملة الوالدين لأبنائهم فيها بالدفء.

أما فيما يتعلق بمتغير العمر، فلم تظهر فروق بين الفئات العمرية في الدرجة الكلية لتوكيد الذات، كما لم تظهر الفروق في الأبعاد الفرعية إلا على بعدين من أبعاد توكيد الذات، هما بعد التوكيد في التذمر للتخلص من الظلم، وبعد التوكيد في المجادلة والمناقشة.

ولم يظهر أثر التفاعل بين المتغيرات على توكيد الذات في الدرجة الكلية، بينما ظهر أثر التفاعل على اثنتين من الدرجات الفرعية هما بعد التوكيد في التذمر للتخلص من الظلم، وبعد التوكيد على الطلاقة اللفظية.

واتجهت الدراسة التي قامت بها حداد (1990) إلى تحقيق هدف ذي شقين، يتمثل الشق الأول بفحص الارتباطات المتبادلة بين أساليب العزو، وتقدير الذات، والاكتئاب، ويتمثل الثاني بالتعرف على العلاقات بين هذه المتغيرات الشخصية وأنماط محددة من أنماط الممارسات الوالدية. وتكونت عينة الدراسة من (236) طالبا وطالبة من الصف الثالث الإعدادي من مدينة عمان، وأظهرت النتائج أن بعد التقبل الوالدي ارتبط إيجابيا بأساليب العزو التكيفية وبتقدير الذات، وارتبط سلبياً بالاكتئاب. أما بعد التحكم فقد كانت ارتباطاته بالمتغيرات الشخصية المقاسة مختلفة لدى الذكور عنها لدى الإناث، إذ بينت هذه الارتباطات في مجملها أن الممارسات الوالدية التحكمية تؤثر تأثيراً أكثر سلبية على الإناث مما تؤثر على الذكور، أما بعد التسيب في التعامل الوالدي فقد اقتصرت ارتباطاته الدالة على تلك التي ظهرت بينه وبين أساليب العزو غير التكيفية، وكان اتجاهها متماثلا لدى الذكور والإناث من أفراد العينة.

وفي دراسة الهنداوي والزغول والبكور (2001) والتي هدفت إلى دراسة الفروق بين التلاميذ العدوانيين وغير العدوانيين من حيث أساليب التنشئة الوالدية المدركة التي تقوم على الديمقراطية والتسلط والإهمال، ومقارنة مفهوم الذات الأكاديمي لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (446) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع في محافظات جنوب الأردن نصفهم من العدوانيين والنصف الآخر من غير العدوانيين. وتم تطبيق مقياس أساليب التنشئة الوالدية في صورتيه (أ) للأب و(ب) للأم كما يدركها الأبناء، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي على أفراد عينة الدراسة الذين تم اختيار العدوانيين منهم من قبل معلميهم ومعلماتهم. وتم الاختيار العشوائي لعدد مماثل من التلاميذ غير العدوانيين من نفس الشعب الدراسية التي تم اختيار العدوانيين منها. وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات، وتحليل التباين الأحادي. كانت أبرز النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ غير العدوانيين والعدوانيين على مقياس أساليب التنشئة الوالدية التي تقوم على الدمقراطية، إذ أظهرت النتائج أن التلاميذ غير العدوانيين يعاملهم الآباء والأمهات بأساليب ديمقراطية أفضل من تلك التي يعامل بها التلاميذ العدوانيين. كما

بينت النتائج وجود فروق داله إحصائياً بين درجات التلاميذ غير العدوانيين والعدوانيين على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وكان المتوسط عند غير العدوانيين أعلى منه عند العدوانيين.

أما المدانات (2003) فقد هدف في دراسته إلى الكشف عن أثر التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع في محافظة الكرك. ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ وتلميذات الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة الكرك. واختيار عينة الدراسة من المجتمع بطريقة العينة العشوائية الطبقية حسب النوع الاجتماعي وبالطريقة العنقودية حسب الشعبة، حيث كانت الشعبة هي وحدة الاختيار. وقد شملت عينة الدراسية (500) طالب و(514) طالبة. وتم استخدام المقياس الذي وضعه في صورته الأولية كل من جسر وجسر (Jeseer & Jeseer). ومقياس بروكوفر (Procover)، لقياس مفهوم الذات الأكاديمية للإناث، ومقياس التنشئة الوالدية وهو من إعداد الشلبي (1993)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة اغتراب التلاميذ لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية لكل من المتغيرات المستقلة: نمط تنشئة الأب وكانت الفروق لصالح التلاميذ ذوي نمط التنشئة غير الديمقراطية. ومفهوم الذات الأكاديمي وكانت الفروق لصالح التلاميذ ذوي مفهوم الذات المنخفض. كما أشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للتفاعل الثنائي بين نمط تنشئة الأم ومفهوم الذات الأكاديمي. بينما لم تظهر النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للتفاعلات الأخرى.

التعليق على الدراسات التي تناولت أثر نمط التنشئة الوالدية على تقدير الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات:

من خلال عرض الدراسات السابقة كان هناك عدد من الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين نمط التنشئة الديمقراطي وتقدير الذات، أي أن الطلبة الذين مورس عليهم النمط الديمقراطي كان لديهم تقدير ذات مرتفع. عكس التلاميذ

الذين مورس عليهم النمط المتسلط، حيث تقدير الذات لديهم منخفض، ومن هذه الدراسات دراسة آركوف (Arkoff, 1971)، ودراسة جيكاس (Gecas, 1972)، ودراسة هيمز (Himes, 1980)، ودراسة رونر (Rohner, 1980)، ودراسة مان (Man, 1981)، ودراسة ليتومسكي (Litovsky, 1985)، ودراسة العارضة (1989)، وكفافي (1989)، وكشك (1991)، ودراسة أبو عياش (1992)، كما أن هناك بعض الدراسات قد أشارت إلى وجود أثر للنوع الاجتماعي في بعض أنماط التنشئة الوالدية ومنها دراسة محمد (1990)، ودراسة حداد (1990)، حيث أشارت إلى أن الممارسات الوالدية التحكمية تؤثر تأثيراً أكثر سلبية على الآفات مما تؤثر على الذكور.

الفصل الثالث

طريقة البحث والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، والأدوات المـستخدمة فيها، وإجراءات تطبيقها، وتصحيحها، وتفسير درجاتها، وكذلك لكيفية تقييم صـدقها وثباتها، ووصفاً للمعالجات الإحصائية التي تم إتباعها لاختبار فرضيات الدراسة.

1.3 مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ المرحلة الثانوية بفروعها العلمية، والأدبية، والإدارية (الذكور والإناث) في مدارس مدينة تبوك في الفصل الدراسي الثاني من العام (2006/2005) والذي بلغ (7604) طالباً يتوزعون في (23) مدرسة، كما بلغ عدد الطالبات (12956) طالبة يتوزعن في (20) مدرسة وبذلك فإن عدد طلبة مدينة تبوك للمرحلة الثانوية (20560) طالباً وطالبة.

جدول رقم (1)

مجتمع الدراسة موزعاً حسب متغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	عدد المدارس	عدد الأفراد
الذكور	23	7604
الإناث	20	12956
المجموع	**43**	**20560**

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي

ذكر	أنثى	المجموع
108	123	231
97	126	223
95	111	206
300	**360**	**660**

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم اختيار عـدد من المدارس بواقع ثلاث مدارس للذكور، وثلاث مدارس للإناث، ثم اختيار الشعب

التي سيتم إجراء الدراسة عليها بطريقة عشوائية أيضاً بواقع فصل واحد مـن كـل صف من الصفوف الثلاثة لكل مرحلة، حيث بلغت عينـة الدراسـة (660) طالبـا وطالبة.

2.3 الأدوات:

1. مقياس التنشئة الأسرية:

مقياس التنشئة الأسرية الذي تم تطويره من قبـل (الهنـداوي، والزغـول، والبكور، 2001). والذي يقيس أنماط التنشئة الأسرية وهي (النمط المتسلط، الـنمط المهمل، النمط الديمقراطي). ويتضمن المقياس صورتين الصورة (أ) وتحتوي على (54) فقرة تقيس أساليب التنشئة الوالدية للأب كما تحتوي الصورة (ب) على نفـس العدد، وتقيس أساليب التنشئة الوالدية للأم، حيث أشتمل كل أسلوب على (18) فقرة، تقع إجابتها على مقياس ثلاثي، إذ تعطى ثلاث درجات إذا أجاب على فقرة (نعـم) ودرجتان إذا أجاب على الفقرة (أحيانا) ودرجة واحدة إذا أجاب عليها (لا).

صدق المقياس:

وللتأكد من صدق المقياس قام (الهنداوي وآخرون، 2001) بعرض فقـرات المقياس على ثمانية أعضاء من هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة. وطلب إليهم الحكم على وضوح لغة الفقرات ومدى انتمائها إلى البعد الذي تمثلـه، وقد تم تعديل بعض الفقرات وفق آراء المحكمين.

ثبات المقياس:

أما بالنسبة لثبات المقياس فقد استخدمت طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع حيث طبق المقياس على عينة مكونة من(60) طالبا وطالبة مـن الصف التاسع وكانت قيمة معامل الثبات (0.83، 0.82، 0.87) على الترتيب لأنماط التنشئة التساطي والديمقراطي والمهمل.

كما تأكدت الشرفا (2005) من ثبات المقياس باسـتخدام طريقـة الاختبـار وإعادة الاختبار (Test-Retest) وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة مـن (50) طالبا وطالبة من غير عينة الدراسة بفاصل زمني مقداره (21) يوماً وقد بلغ معامل

الثبات للأنماط (التسلطي، الـديمقراطي، الإهمـال) (0.82، 0.80، 0.84) علـى التوالي واعتبرت هذه المعاملات مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

أما في الدراسة الحالية فقد تم التأكد من صـدق الأداة بعرضـها علـى (9) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلـوم التربوية بجامعة مؤتة وكلية المعلمين في مدينة تبوك، وطلب منهم بيان مدى مناسبة الفقرات لقياس أنماط التنشئة الأسرية ومدى وضوح صياغتها اللغوية، كمـا طلـب إليهم اقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة، وفي ضوء نتائج التحكيم تبين اتفاق جميع المحكمين على مناسبة الفقرات لقياس أنماط التنشئة الأسرية.

2. مقياس تقدير الذات:

تم استخدام مقياس تقدير الذات الذي طّورته (قسوس، 1985**)** في نطاق دراسة الماجستير وطُبق على عينة كبيرة من طالبات المدارس ثانوية، ويقيس ثلاثة جوانب من تقدير الذات:

أ. الجانب العقلي: تقدير الفرد لقدراته العامة وكما تنعكس في الجانب الأكاديمي، وأرقام فقرات هذا الجانب على مقياس تقدير الذات هي: (1، 4، 7، 8، 11، 13، 16، 21، 30، 33، 34، 35، 36).

ب. الجانب الاجتماعي: تقدير الفرد لعلاقته بالآخرين ولمدى تقدير الآخرين له، وتقيسه الفقرات (2، 5، 6، 9، 10، 12، 14، 18، 22، 24، 28، 37، 26).

ج. الجانب الانفعالي: ميل الفرد نحو ذاته، وثقته بنفسه، ومدى إحساسه بالأهمية. وتقيسه الفقرات (3، 15، 17، 19، 20، 25، 27، 29، 31، 32، 38، 23).

ويتكون المقياس من (38) فقرة تعطي كل منها وصفاً تقييمياً للـذات حيـث يطلب من المفحوص تحديد درجة انطباق مضمون الفقرة عليه على مقياس مـدرج من خمس نقاط (5= درجة عالية جداً إلى 1= درجة منخفضة جداً) ويقود المقيـاس إلى درجة كلية باستخراج مجموع درجات الفرد على الفقرات الفرعية، مع مراعـاة عكس الفقرات ذات الصياغة السلبية لتكون الدرجة العالية ممثلة لدرجة عالية مـن تقدير الذات، وبذلك تكون الدرجة الدنيا على مقياس تقدير الذات هي (38) درجـة وهي تعبر عن تقدير منخفض للذات. أما الدرجة العليا فهي (190) درجة.

صدق المقياس:

قامت قسوس (1985) ببناء المقياس فـي ضـوء الدراسـات والنظريـات والأبحاث والأدب المتعلق بموضوع تقدير الذات، لذلك فإن ما يتوفر للاختبار مـن صدق البناء يبرر استخدامه في هذه الدراسة.

وقد أكدت دراسة حداد (1990) على الصدق التلازمي للمقياس حيث ظهـر بأن هناك ارتباطاً ذا دلالة بين تقدير الذات وأساليب العزو، وهذا يتفق مع تنبـؤات نظرية العزو والعجز المتعلم، وقامت أيضاً بإعادة حساب ثبات هذا الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي فبلغ معامل كرونباخ آلفا للثبات (0.89) مما يؤكد محافظة المقياس على ثباته.

وكما قام أبو عيسى (1995) بإجراء صدق المحكمين للاختبار وذالك بعرض الاختبار على تسعة من أساتذة علم النفس في جامعة اليرموك كمحكمين ليبدي كـل منهم رأيه على حدة بالنسبة لمدى صدق وصلاحية كـل فقـرة أو عـدم صـدقها وصلاحيتها لمجالها، ولبيان مدى وضوحها، وصياغتها اللغويـة. ونتيجـة لتقـويم المحكمين ٌأجريت التعديلات على صياغة بعض الفقرات التي اقترحها أكثـر مـن محكم واعتبر ذلك محكاً لصدق الاختبار ككل وصدق أبعاده. ولتأكيد صـدق بنـاء الاختبار فقد تم حساب معاملات الارتباط وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للكشف عن درجة الاتساق الداخلي بين الأبعاد والعلامة الكلية على المقياس، وهي طريقـة تستخدم كمؤشر للصدق والثبات معاً.

ولأغراض هذه الدراسة تم اعتماد الصدق الظاهري بعرض المقيـاس علـى تسعة محكمين من الأساتذة المختصين في علم النفس فـي جامعـة مؤتـة، وكليـة المعلمين في منطقة تبوك، وأشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية جميع فقرات المقياس وملاءمتها لقياس تقدير الذات، في ضوء معيار موافقـة أكثـر مـن (80%) مـن المحكمين على الفقرات.

وتكون طريقة تصحيح الأداء على المقياس كالتالي:

الفقرات الايجابية.

الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أوافق
الدرجة	5	4	3	2	1

الفقرات السلبية:

الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أوافق
الدرجة	1	2	3	4	5

3.3 تصميم الدراسة والتحليل الإحصائي:

تعد هذه الدراسة دراسة وصفية ارتباطيه سوف يتم التعامل معها على أساس وجود المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة:

التنشئة الأسرية (النمط المتسلط، النمط المهمل، النمط الديمقراطي)، والنوع الاجتماعي.

المتغير التابع:

تقدير الذات.

التحليل الإحصائي:

تم استخدام عدد من المعالجات الإحصائية لاختبار فرضيات الدراسة على النحو التالي:

1. مقاييس الإحصاء الوصفي اعتمادا على الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. تحليل الانحدار المتعدد لاختبار فرضيات الدراسة الأولى والثانية.
3. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار فرضيات الدراسة الثالثة والرابعة والخامس.

الفصل الرابع

عرض النتائج

تهدف الدراسة إلى تقصي أثر التنشئة الأسرية في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك، والتأكد من وجود تفاعل بين التنشئة الأسرية والنوع الاجتماعي على تقدير الذات عند الطلبة، وسيتم عرض نتائج الدراسة وفق فرضياتها.

يبين الجدول رقم (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك على أساليب التنشئة الأسرية وتقدير الذات وفقاً للنوع الاجتماعي.

جدول رقم (3)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات تلاميذ المرحلة الثانوية في مدينة تبوك على أساليب التنشئة الأسرية وتقدير الذات وفقاً للنوع الاجتماعي

المتغير	النوع الاجتماعي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نمط تنشئة الأب المتسلط	ذكور	300	1.82	0.32
	إناث	360	1.63	0.33
	المجموع	**660**	**1.72**	**0.34**
نمط تنشئة الأب الديمقراطي	ذكور	300	2.31	0.37
	إناث	360	2.34	0.40
	المجموع	**660**	**2.33**	**0.39**
نمط تنشئة الأب المهمل	ذكور	300	1.51	0.30
	إناث	360	1.55	0.32
	المجموع	**660**	**1.53**	**0.31**
نمط تنشئة الأم المتسلط	ذكور	300	1.78	0.39
	إناث	360	1.67	0.36
	المجموع	**660**	**1.72**	**0.37**
نمط تنشئة الأم الديمقراطي	ذكور	300	2.39	0.39
	إناث	360	2.44	0.40
	المجموع	**660**	**2.42**	**0.40**
نمط تنشئة الأم المهمل	ذكور	300	1.56	0.35
	إناث	360	1.47	0.32
	المجموع	**660**	**1.51**	**0.34**
تقدير الذات	ذكور	300	3.19	0.44
	إناث	360	3.13	0.39
	المجموع	**660**	**3.16**	**0.42**

يبين الجدول رقم (3) أن **الآباء** يمارسون النمط المتسلط على الذكور أكثر من الإناث وقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور(1.82) وللإناث (1.63)، كما يمارس الآباء النمط الديمقراطي على الإناث أكثر من الذكور وقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (2.31) وللإناث (2.34)، في حين يمارس الآباء نمط الإهمال على الإناث أكثر من الذكور وقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (1.51) وللإناث (1.55). أما **الأمهات** فيمارسن النمط المتسلط على الذكور أكثر من الإناث وقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (1.78) وللإناث (1.67)، كما يمارسن النمط الديمقراطي على الإناث أكثر من الذكور وقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور(2.39) وللإناث (2.44)، في حين يمارسن نمط الإهمال على الذكور أكثر من الإناث وقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (1.56) وللإناث (1.47). وفيما يتعلق بتقدير الذات فقد أظهرت نتائج الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للذكور (3.19) كان أكبر من المتوسط الحسابي للإناث (3.13).

1.4 اختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) لنمط تنشئة الأب (متسلط، ديمقراطي، مهمل) في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (4)

نتائج تحليل التباين للانحدار للتأكد من صلاحية النموذج للاختبار الفرضية الأولى

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F
الانحدار	13.544	3	4.515	* 28.537	0.000
الخطأ	103.779	656	0.158		
المجموع	117.323	659			

* ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.001$).

معامل التحديد (R^2= 0.115) ، (R= 0.340)

يشير الجدول رقم (4) استنادا إلى ارتفاع قيمة (F) المحسوبة والبالغة (28.537) عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة (α=0.000) إلى وجود أثر للمتغير المستقل (نمط تنشئة الأب) في المتغير التابع (تقدير الذات)، كما أن المتغير

المستقل يفسر ما مقداره (0.115) من التباين في المتغير التابع وهي قوة تفسير متدنية.

جدول رقم (5)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Enter)

لاختبار أثر نمط تنشئة الأب في تقدير الذات

نمط تنشئة الأب	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى دلالة t
المتسلط	- 0.379	0.052	- 0.304	- 7.314 *	0.000
الديمقراطي	0.094	0.049	0.086	1.937**	0.050
المهمل	- 0.176	0.060	- 0.130	- 2.950*	0.003

** ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α ≥0.05).

* ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α ≥ 0.01).

تشير النتائج في الجدول رقم (5) إلى أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير نمط تنشئة الأب المتسلط في تقدير الذات بدلالة ارتفاع (t=7.314) وبدلالة إحصائية (α=0.000) وهي معنوية عند مستوى دلالة (α=0.05)، ووجـود أثـر ذو دلالـة إحصائية لمتغير نمط تنشئة الأب الديمقراطي في تقـدير الـذات بدلالـة ارتفـاع (t=1.937) وبدلالة إحصائية (α=0.050) وهي معنويـة عنـد مـستوى دلالـة (α=0.01)، وكذلك وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير نمط تنشئة الأب المهمل في تقدير الذات بدلالة ارتفاع (t=2.950) وبدلالة إحصائية (α=0.003) وهي معنوية عند مستوى دلالة (α=0.05).

وفيما يلي نموذج تقدير الانحدار:

تقدير الذات = (ثابت) – معامل الانحدار$_1$ (المتسلط)

\+ معامل الانحدار$_2$ (الديمقراطي)

\- معامل الانحدار$_3$ (المهمل)

= 2.022 – 0.379 (المتسلط)

\+ 0.094 (الديمقراطي)

– 0.176 (المهمل)

وإزاء ما تقدم من نتائج الجدول رقم (5) فإننا نصل إلى نتيجة أنه يوجد أثـر ذو دلالة إحصائية لنمط تنشئة الأب (المتسلط، الديمقراطي، المهمـل) فـي تقـدير الذات.

الفرضية الثانية: لا يوجد اثر ذو دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى دلالـة (0.05≥α) لنمط تنشئة الأم (متسلط، ديمقراطي، مهمل) في تقدير الذات لدى طلبـة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك.

تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (6)

نتائج تحليل التباين للانحدار للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية الثانية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F
الانحدار	14.080	3	4.693	*29.822	0.000
الخطأ	103.242	656	0.157		
المجموع	117.323	659			

* ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α ≥ 0.01).

معامل التحديد (R^2= 0.120) ، (R = 0.346)

يشير الجدول رقم (6) استنادا إلى ارتفاع قيمة (F) المحسوبة والبالغة (29.822)، عن قيمتها الجدولية على مستوى دلالة (α=0.000) إلى وجود أثر للمتغير المستقل (نمط تنشئة الأم) في المتغير التابع (تقدير الذات)، كما أن المتغير المستقل يفسر ما مقداره (0.120) من التباين في المتغير التابع وهي قوة تفسير متدنية.

جدول رقم (7)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Enter) لاختبار أثر نمط تنشئة الأم في تقدير الذات

نمط تنشئة الأم	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى دلالة t
المتسلط	- 0.317	0.048	- 0.282	- 6.681 *	0.000
الديمقراطي	0.075	0.043	0.070	1.753	0.080
المهمل	- 0.166	0.055	- 0.133	- 3.010*	0.003

* ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α ≥ 0.01)

تشير النتائج في الجدول رقم (7) إلى أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير نمط تنشئة الأم المتسلط في تقدير الذات بدلالة ارتفاع (t=6.681) وبدلالة إحصائية (α=0.000) وهي معنوية عند مستوى دلالة (α=0.01)، وعدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير نمط تنشئة الأم الديمقراطي في تقـدير الـذات بدلالـة انخفـاض (t=1.753) وبدلالة إحصائية (α=0.08) وهي غير معنوية عنـد مـستوى دلالـة (α=0.05)، وكذلك وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير نمط تنشئة الأم المهمل في تقدير الذات بدلالة ارتفاع (t=3.010) وبدلالة إحصائية (α=0.003) وهي معنويـة عند مستوى دلالة (α=0.01).

وفيما يلي نموذج تقدير الانحدار:

تقدير الذات = (ثابت) – معامل الانحدار$_1$ (المتسلط)

+ معامل الانحدار$_2$ (الديمقراطي)

- معامل الانحدار$_3$ (المهمل)

= 2.185 – 0.317 (المتسلط)

+ 0.075 (الديمقراطي)

– 0.166 (المهمل)

وإزاء ما تقدم من نتائج الجدول رقم (7) فإننا نصل إلى نتيجة أنه يوجد أثـر ذو دلالة إحصائية لنمط تنشئة الأم (المتسلط، المهمل) في تقدير الذات، وعدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير نمط تنشئة الأم الديمقراطي في تقدير الذات.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في نمط تنشئة الأب تعزى للنوع الاجتماعي عند مستوى دلالة (α $\geq$0.05).

تم إجراء اختبار (T.test) لمعرفة الفروق في نمط تنشئة الأب وفقاً للنوع الاجتماعي للطالب، وقد كانت النتائج كما في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8)

نتائج اختبار (T.test) لمعرفة الفروق في نمط تنشئة الأب تبعا لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير التابع	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المتسلط	ذكور	1.82	0.32	*7.560	658	0.000
	إناث	1.63	0.33			
الديمقراطي	ذكور	2.32	0.37	0.829	658	0.407
	إناث	2.34	0.40			
المهمل	ذكور	1.51	0.30	1.405	658	0.160
	إناث	1.55	0.32			

* ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq$ 0.01).

تشير نتائج الجدول رقم (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمـط تنشئة الأب المتسلط تبعا لمتغير النوع الاجتماعي للطالب، حيث بلغـت قيمـة (ت) المحسوبة (7.560) عند مستوى دلالة (α=0.000)، وهي معنوية عند مستوى دلالة (α=0.05) وقد كانت مصادر الفروق لصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحـسابي لهم (1.82) وللإناث (1.63)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط تنشئة الأب (الديمقراطي، المهمل) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي استناداً إلى انخفاض قيمة (ت) المحسوبة البالغة على التوالي (0.829، 1.405) عند مستوى دلالة (0.407، α=0.160)، وبالتالي فهي غير معنوية عند مستوى دلالة (α=0.05).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في نمط تنشئة الأم تعـز للنوع الاجتماعي عند مستوى دلالة (0.05$\geq\alpha$).

تم إجراء اختبار (T.test) لمعرفة الفروق في نمط تنشئة الأم وفقاً لجنس الطالب، وقد كانت النتائج كما في الجدول رقم (8).

جدول رقم (9)

نتائج اختبار (T. test) لمعرفة الفروق في نمط تنشئة الأم تبعا لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير التابع	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المتسلط	ذكور	1.78	0.39	*3.905	658	0.000
	إناث	1.67	0.36			
الديمقراطي	ذكور	2.39	0.39	1.736	658	0.083
	إناث	2.44	0.40			
المهمل	ذكور	1.56	0.35	*3.256	658	0.001
	إناث	1.47	0.32			

* ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq$ 0.01).

تشير نتائج الجدول رقم (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط تنشئة الأم المتسلط تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي للطالب، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.905) عند مستوى دلالة (α=0.000)، وهي معنوية عند مستوى دلالة (α=0.05) وقد كانت مصادر الفروق لصالح الذكور وقد بلغ المتوسط الحسابي لهم (1.78) وللإناث (1.67)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط تنشئة الأم (الديمقراطي) تبعا لمتغير النوع الاجتماعي استنادا إلى انخفاض قيمة (ت) المحسوبة البالغة على التوالي (1.736) على مستوى دلالة (α=0.083)، وهي غير معنوية عند مستوى دلالة (α=0.05). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط تنشئة الأم المهمل تبعا لمتغير النوع الاجتماعي للطالب، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.256) عند مستوى دلالة (α= 0.001)، وهي معنوية عند مستوى دلالة (α=0.01) وقد كانت مصادر الفروق لصالح الذكور وقد بلغ المتوسط الحسابي لهم (1.56) وللإناث (1.47).

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات تعزى للنوع الاجتماعي للطالب في المرحلة الثانوية في مدينة تبوك عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$).

تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في درجة تقدير الذات وفقاً للنوع الاجتماعي للطالب، وقد كانت النتائج كما في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق في درجة تقدير الذات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تقدير الذات	بين المجموعات	0.531	1	0.531	2.994	0.084
	داخل المجموعات	116.791	658	0.177		
	المجموع	117.323	659			

تشير النتائج في الجدول رقم (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات تبعا لمتغير النوع الاجتماعي استنادا إلى انخفاض قيمة (ف) المحسوبة البالغة (2.994) على مستوى دلالة (α=0.084)، وهي غير معنوية عند مستوى دلالة (α=0.05).

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 النتائج:

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر التنشئة الأسرية في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك، وفيما يلي تفسيراً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

أظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية لنمط تنشئة الأب (المتسلط، الديمقراطي، المهمل) في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة على أن نمط تنشئة الأب (المتسلط، المهمل) يؤثر باتجاه يجعل تقدير الطالب لذاته منخفضاً بسبب التدخل في شؤونه وتوجيهه بصورة مفرطة وإيقاع العقوبات عليه من جهة، كما أن شعور الطالب بإهمال والده له سيؤدي حتما إلى نتائج سلبية تنعكس على تقدير ذاته من جهة أخرى، والعكس صحيح عندما يكون نمط تنشئة الأب ديمقراطيا فانه يجعل تقدير الطالب لذاته مرتفعاً. وقد يعزى ذلك بأن النمط الديمقراطي يعد من أفضل أساليب التنشئة الوالدية، حيث يمنح الوالدان فيه المجال لحرية التعبير عن الرأي، وتقبل آراء الأبناء، حتى ولو كانت خاطئة، مما يعمل على تحقيق تقدير ذات مرتفع لدى الأبناء. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة اركوف (Arkoff, 1971) والتي أشارت نتائجها إلى أن الأسر التي يتصف بها الآباء بالتسامح والتقبل فإن أبنائهم أكثر تقديراً للذات وأكثر استقلالية من أبناء الأسر المتسلطة، واتفقت أيضا مع دراسة جيكاس (Gecas, 1972) حيث دلت نتائج هذه الدراسة على أن هناك علاقة ايجابية وقوية بين الدعم الوالدي وتقدير الذات في مواقف العائلة، كذلك دراسة آموروسو ووار (Amoroso & Ware, 1986) التي أشارت إلى أن أكثر المتغيرات العائلية تأثيراً في تقدير الذات هو مقدار العقوبة التي يوقعها الوالدين على الطفل. ودراسة كفافي (1989) التي أشارت نتائجها إلى أن التنشئة الأسرية الصحيحة تؤدي لشعور الطفل بالأمن وهذا يساعده على بناء

تقدير مرتفع لذاته، وأن التنشئة الأسرية الخاطئة لا تشعر الطفل بالأمن النفسي وبالتالي لا يستطيع أن يكون تقديرا مرتفعا لذاته. وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة وهيمز (Himes, 1980) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين العلاقات الأسرية السوية والتقبل الوالدي وبين مفهوم تقدير الذات الموجب الذي يعد مؤشراً هاماً للصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي. واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة رونر (Rohner, 1980) التي أظهرت نتائجها أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين التقبل الوالدي وتقدير الذات لدى الأبناء، وتبين أن التقبل الوالدي المدرك يرتبط إيجابياً مع التقدير العالي للأبناء. واتفقت نتائج الدراسة الحالية كذلك مع نتائج دراسة حداد (1992) التي توصلت إلى أن بعد التقبل الوالدي ارتبط إيجابيا بأساليب العزو التكيفية وبتقدير الذات. ونتيجة دراسة كشك (1991) التي دلت نتائجها على أن الممارسات الوالدية المتمثلة بالتقبل لكل من الأب والأم ولكليهما معاً، ارتبطت ارتباطا إيجابيا مع تقدير الذات عند الأبناء وأن الممارسات الوالدية المتمثلة بالتحكم قد ارتبطت سلباً مع تقدير الذات لدى الأبناء.

2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

توصلت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية لنمط تنشئة الأم بأنماطه الثلاثة بصورة مجتمعة في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من كفافي (1989)، هيمز (Himes, 1980) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين التنشئة الأسرية السوية وتقدير الذات.

ولدى معرفة أي من المتغيرات المستقلة قد دخلت في معادلة الانحدار، كشفت النتائج أن نمط تنشئة الأم (المتسلط، المهمل) قد دخل في معادلة الانحدار وأنه ذو أثر في تقدير الذات، ويعكس هذا الأثر العلاقة العكسية بين هذه المتغيرات ومتغير تقدير الذات، بمعنى أنه كلما كانت الأم تمارس نمطي (المتسلط، المهمل) كلما كان تقدير الطالب لذاته منخفضاً، بسبب التدخل المستمر في شؤونهم بصورة مفرطة، وصدهم وزجرهم كلما أرادوا أن يعبروا عن أنفسهم، كما أن شعور الأبناء بعدم الاهتمام بإشباع حاجاتهم النفسية والمعنوية يؤدي حتماً إلى نتائج سلبية تنعكس على

تقدير ذواتهم من جهة أخرى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من آركوف (Arkoff, 1971) وجيكاس (Gecas, 1982)، وآموروسو ووار (Amoroso & Ware, 1986)، وكفافي (1989) والتي أشارت أن إلى التنشئة الخاطئة تؤدي إلى تقدير ذات منخفض.

كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود أثر لنمط تنشئة الأم الديمقراطي في تقدير الذات، ويمكن أن يفسر ذلك بعدم مقدرة الأم على ممارسة النمط الديمقراطي على أولادها ذكورا أو إناثا انسجاما مع تصرفات الأب وسيطرته على الأسرة بشكل كامل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كشك (1991) والتي دلت نتائجها على أن الممارسات الوالدية المتسلطة قد ارتبطت سلباً مع تقدير الذات لدى الأبناء.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة كفافي (1989) التي أشارت إلى أن التنشئة الوالدية الخاطئة تؤثر بصورة سلبية في تقدير الذات. كما اتفقت جزئيا مع نتائج دراسة آموروسو ووار (Amoroso & Ware, 1986) التي أشارت إلى أن أكثر المتغيرات العائلية تأثيراً في تقدير الذات هو مقدار العقوبة التي يوقعها الوالدين على الطفل (النمط المتسلط). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مان (Man, 1981) التي أظهرت نتائجها أن الأفراد الذين عاشوا في عائلات تتبع النمط المتسلط في التنشئة، أظهروا مستوى متدنياً من قبول الذات، وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة وثيقة بين الاستقلال في التنشئة، والبحث عن الذات وظهور تقدير الذات الإيجابي.

3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط تنشئة الأب المتسلط تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، وقد كانت مصادر الفروق لصالح الذكور مقابل الإناث، ويمكن أن يعزى ذلك إلى تركيز الآباء على تربية أولادهم الذكور أكثر من الإناث، بالنظر إلى أن الذكور في المرحلة الثانوية هم من فئة المراهقين الذي يلزم استخدام أساليب الحزم والرقابة على تصرفاتهم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ليتوفسكي ودسك (Litovky & Desek, 1985)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمطي تنشئة الأب (الديمقراطي، والمهمل) تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، ويمكن أن يفسر ذلك بأن الأب (الديمقراطي، المهمل) يمارس نفس

أساليب التنشئة على كل من الذكور والإناث مما قلل من الفروق بينهما. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة كشك (1991) التي دلت نتائجها على أن الممارسـات الوالديـة المتمثلة بالتقبل لكل من الأب والأم ولكليهما معاً، ارتبطت ارتباطا إيجابيا مع تقدير الذات عند الأبناء وأن الممارسات الوالدية المتمثلة بعـدم التقـبل والنبـذ، والتحكم قد ارتبطت سلباً مع تقدير الذات لدى الأبناء واتفقت مـع نتائـج دراسـة آركـوف (Arkoff, 1971) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمـط التنشئة المتسامح للأب تعزى للنوع الاجتماعي.

4. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فـي نمـط تنـشئة الأم (المتسلط) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وقد كانت مصادر الفروق لصالح الذكور مقابل الإناث، ويمكن أن يفسر ذلك على أن الأمهات يمارسن النمط المتسلط علـى الذكور كون الذكور في المرحلة الثانوية يمرون بمرحلة المراهقة المبكـرة والتـي تحتاج إلى أن تقوم الأمهات بالإشراف والتوجيه والرقابة إلى جانب الآبـاء علـى الذكور، هذا بالإضافة إلى إن الإناث يتقبلن الإرشادات والأوامر أكثر من الـذكور، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد (1990) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين النوع الاجتماعي في بعض جوانب التنشئة الأسرية، وهي التقبل مقابـل النبذ من الأبناء لصالح الذكور، والحرية مقابل التقييد (من الآباء) لصالح الإنـاث، والتقبل مقابل النبذ (من الأمهات) لصالح الذكور. كما توصلت الدراسة إلـى عـدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط تنشئة الأم (الديمقراطي) تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، وهذا يدلل على أن الأمهات يمارسن النمط الديمقراطي علـى الأبنـاء بصورة متماثلة كون الأم أكثر حناناً وأقل حزماً من الأب. وقد أشارت النتائج كذلك لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط تنشئة الأم (المهمل) تبعا لمتغيـر النـوع الاجتماعي، وقد كانت مصادر الفروق لصالح الذكور مقابل الإناث، ويمكن أن يفسر ذلك إلى أن الأمهات يحرصن على الاهتمام بالإناث أكثر من الـذكور، وانـه قـد مورس عليهن نمط تنشئة الأم المهمل. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كفـافي (1989) ودراسة الهنداوي وآخرون (2001) وجزئياً مع دراسة حداد (1992) التي

توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التنشئة المتسامح للأم تعزى للنوع الاجتماعي.

5. النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بتماثل درجات تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك ذكوراً وإناثاً. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حداد (1992) ومان (Man, 1981) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

2.5 التوصيات:

انطلاقاً من أهمية دور الأسرة في تنشئة الأبناء وما تتركه من بصمات واضحة على شخصية الأبناء وبخاصة تقدير الذات فإن الدراسة توصي بما يلي:

1. إعداد البرامج الإرشادية للأسر حول كيفية رعاية الأبناء حسب الأساليب التربوية الحديثة. وتهيئة الظروف المناسبة للأبناء كي تتم تنشئتهم بطرق ديمقراطية. والابتعاد عن الأسلوب القائم على التسلط والإهمال.
2. إجراء مزيد من الدراسات في مجال التنشئة الأسرية وتقدير الذات وبخاصة في مرحلة الطفولة لأنها مرحلة أساسية في تكوين الشخصية.

المراجع

أ. المراجع العربية:

أبو العز، ابتسام. (1993). **الممارسات الو الدية وعلاقتها بنمط التوجه نحو تمثل الدور المرتبط بالجنس لد طلبت الصف الثاني ثانوي في محافظات جنوب الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

أبو زيد، إبراهيم أحمد. (1987). **سيكولوجية الذات والتوافق.** دار المعرفة الجامعية.

أبو عياش، نادرة. (1992). **أثر نمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات لدى طالبات المراهقة الوسطى في مديرية تربية عمان الأولى،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

أبو عيسى، عبد الحميد محمود. (1995). **التنبؤ بتقدير الذات لطلبة المرحلة الثانوية المهنية من خلال بعض سمات الشخصية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد. الأردن.

أحمد، سهير، (2003)، **سيكولوجية الشخصية،** مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

الأسعد، ميسون. (1994). **أثر كل من التنشئة الأسرية والجنس والعمر على التكيف الاجتماعي للأفراد في الفئات العمرية من (12-16) سنة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

إسماعيل، محي الدين. (1987). **التنشئة الأسرية والأبناء الصغار،** مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

ألكين، فريدريك؛ وهاندل، جيرالد؛ (1976)، **الطفل والمجتمع: عملية التنشئة الاجتماعية،** ترجمة: محمد سمير حسانين، طنطا، مؤسسة سعيد للطباعة.

الأمير، محمود. (2004). **أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة في الأردن وعلاقة ذلك بالتفوق الدراسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

برم، أورفيل. (1982). **التنشئة الاجتماعية،** ترجمة: علي الزغل، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1.

جبريل، موسى عبد الخالق. (1983). **تقدير الذات والتكيف لدى الطلاب الـذكور**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.

حداد، ياسمين. (1990). أساليب العزو وتقدير الذات والاكتئاب ارتباطاتها المتبادلة وعلاقتها بالممارسات الوالدية، **مجلة دراسات**، م14، ع54، ص111.

الديب، أميرة. (1990). **سيكولوجية التوافق النفسي في الطفولـة المبكـرة**، ط1، مكتبة الفلاح: الكويت.

الريحاني، سليمان. (1985). **أثر نمط التنشئة الأسـرية فـي الـشعور بـالأمن، دراسات**، م16،ع28، ص298.

زهران، حامد عبد السلام. (1978). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

زهران، حامد عبد السلام. (1980). **التوجيه والإرشاد النفـسي**. عـالم الكتـب، القاهرة، مصر.

الشربيني، زكريا؛ وصادق، يسريه. (1996). **تنشئة الطفل وسبل الوالـدين فـي معاملته ومواجهة مشكلاته**. دار الفكر العربي: القاهرة.

الشرفا، نجود. (2005). **أنماط التنشئة الوالدية وأثرها في اتخاذ القـرار المهنـي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الكرك**. رسـالة ماجـستير غيـر منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الشلبي، نبال فوزي. (1993). **أثر نمط التنشئة الأسرية في مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الضيدان، الحميدي محمد. (2003). **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبـة المرحلة المتوسطة بمدينة الريـاض**، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديميـة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

العارضة، إيمان فضل. (1989). **أثر التنشئة الأسرية والتفاعل بين المعلم والطالب على مفهوم الذات عند الطلبة**. رسالة ماجستير غير منـشورة، الجامعـة الأردنية، عمان، الأردن.

العكايلة، محمد. (1993). **العلاقة بين نمط التنشئة الأسـرية وجنـوح الأحـداث**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

العويدي، مبارك. (1993). **أثر الجنس ونمط التنشئة الأسـرية علـى التحـصيل والاتجاهات نحو المدرسة عند عينة أردنية من طلبة الـصف العاشـر**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

العويضات، منتهى أحمد. (2006)، **أساليب التنشئة الأسرية ومستوى مفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الطفيلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـة مؤتـه، الأردن.

قسوس، هند. (1985). **العلاقة بين تقدير الذات ومدركات النجاح والفشل**. رسـالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

قناوي، هدى. (1988). **الطفل تنشئته وحاجاته**، ط1، مكتبة الانجلـو المـصرية: القاهرة.

الكتاني، فاطمة. (2000). **الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقاتها بمخاوف الذات لدى الأطفال**، ط1، دار الشروق: عمان.

كشك، رائد سليم. (1991). **العلاقة بين التنشئة الاجتماعية وكل من تقدير الذات ومركز الضبط عند المراهقين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

كفافي، علاء الدين. (1989). تقدير الذات في علاقتة بالتنشئة الوالدية والأمن النفـسي- دراسة في عملية تقدير الذات. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، 9 (35).

الكوت، الصادق أبوخريص. (2000). **تقدير الذات والشعور بالوحدة لـدى المـراهقين المحرومين وغير المحرومين من أسرهم**، رسالة ماجـستير غيـر منـشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

متولي، مصطفى محمد. (1995). **أصول التربية الإسـلامية**، الطبعـة الأولـى، عـالم الكتب:القاهرة.

محرز، نجاح. (2003). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل فـي ريـاض الأطفال**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

محمد، يوسف عبد الفتاح. (1990). العلاقة بين الرعاية الوالدية كمـا يـدركها الأبنـاء ومفهوم الذات لديهم، **مجلة علم النفس**، الهيئة المـصرية العامـة للكتـاب، 4 (13).

المدانات، رائد فايز. (2003). **أثر التنشئة الوالدية ومفهـوم الـذات الأكـاديمي علـى الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظـة الكـرك**. رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

المنسي، محمود؛ قاسم، ناجي؛ وهاشم، مها؛ ومكاوي، نبيلة. (2003). **الصحة النفـسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية**. ج2، مركز الإسـكندرية للكتـاب: الإسكندرية.

الهنداوي، علي؛ والزغول، رافع؛ والبكور، نائل، (2001)، الفروق بين الطلبة العدوانيين وغير العدوانيين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي، **رسالة التربية وعلم النفس**، 2(14)، 67-104.

وطفة، علي وشهاب، علي. (2001). السمات الديمقراطية للتنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي. **مجلة جامعة دمشق**، جامعـة دمـشق، المجلـد (17)، العـدد (1)، ص211- 269.

ب. المراجع الأجنبية:

Amoroso, D. M. , and Ware, E. E. (1986). Adolescent Perception Of Aspects Of the Home Environment External Authority, **Adolescence**, Vol. 21, No. 81, pp. 191-204.

Arkoff, B. (1971). **Exploration in Human Behavior**. Mc Graw Hill Book. New York.

Bomrind, D. Authoritarian VS. Authoritative. (1980). **Parental Children’s Reported Behavioral Dispositions**. A Comparative and Intercultural Study of American Mexican Children.

Conger, J. J & Peterson, A. C. (1984). **Adolescence and Youth**. (Third Edition), Row Publishers, New York: U. S. A.

Coopersmith, S. (1967). **The Antecedents of Self- Esteem**, san Francisco. Freeman.

Gecas, V. (1972). Parental Behavior and Contextal Variations in Adolescent self – esteem. **Socimetry** . Vol. 35, No. 2, 332-346.

Hall and Lindizy. (1978). **Theories of Personality**. John Wilthy: New York.

Himes, B. (1980). The Relationship Between Family Environment Parent Child Relationship and Adolescent Self-Concept and Other Family Members, C**ontrol Child Development**, 12, 261 – 272

Litovsky, V. G. & Dusek, J. B. (1985). Perceptions of Child Rearing and Self- Concept Development During the Early adolescent years, **Journal of Youth and Adolescence**.

Man, A. F. . (1981). Autonomy-Control Variation in child rearing and level of self-acceptance in young adults. **Journal of Psychology**, (107), 137-140.

Rohner. E. C. (1980). Perceived Parental Acceptance Rejection and Children’s Reported Behavioral Dispositions: A Compartive and Intractural Study of American and Mexican Children, **Journal of Cross Cultural Psychology**, 11, 213-231.

Rosenberg, M., (1965). **Society and the Adolescent Self-Image**, Princeton, N. J: Princeton University Press.

Ziller, R. , and Hagey, J. , Smith, M. , Long, B. (1969). "SDF-Estssm: A Self- Social Construct's of Consult and CLN, **Psychology**, 33, 84, 96.

ملحق (أ)
مقياس التنشئة الأسرية

بسم ا الرحمن الرحيم

الاسم:.....................................

الصف.........   **المدرسة:** ....

النوع الاجتماعي: **ذكر** . . . .   **أنثى**. . . . .

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

أمامك مجموعتين من الجمل:

المجموعة الأولى: عدد من الجمل يستخدمها الناس لوصف مشاعرهم أو اتجاهاتهم نحو آبائهم.

المجموعة الثانية:- عدد من الجمل يستخدمها الناس لوصف مشاعرهم أو اتجاهاتهم نحو أمهاتهم.

أقرأ/ إقرأي كل جملة، ثم ضع/ ضعي إشارة(√) في المكان المناسب كما هو موضح بالمثال التالي:

العبارة	نعم	لا	أحياناً
أشعر أن والدي لا يهتم بي كثيراً			✓

من الضروري أن تعرف/ وتعرفي أنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لأي من الجمل، ولذا اختار/ اختاري الجواب الذي يبدو لك أنه يصف شعورك أو اتجاهك بشكل عام وبصراحة، علماً بأن المعلومات ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الصورة (أ) للأب

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا يحدث
1	إن كافة أفراد أسرتي ملزمون بإطاعة والدي حتـى فـي الحالات التي لا يكون فيها على حق.			
2	يحترم والدي آرائي التي أبديها في كثير من الأمور.			
3	أشعر أن والدي غير معني بسلوكي الخاطئ.			
4	يمنعني والدي من ممارسة النشاطات التي أرغـب فيهـا داخل المنزل.			
5	يعرض والدي علي كثير من الأمور التي تخصني قبل أن يتخذ قراراً بشأنها.			
6	يتركني والدي في المنزل وحيداً دون أن ينزعج.			
7	يرفض والدي مناقشة آرائي التي أطرحها عليه.			
8	يناقشني والدي في القرارات التي تخصني.			
9	يتغاضى والدي عندما أتفوه ببعض كلمات العيب.			
10	يلزمني والدي أن أتخلى عن بعض ممتلكاتي لأخوتي.			
11	يتبادل والدي الرأي مع أفراد أسرتي.			
12	أشعر بأن والدي لا تهمه نوعية أصدقائي.			
13	يميز والدي بين أفراد الأسرة في المعاملة.			
14	يتشاور والدي مع والدتي في كثير من الأمور التي تتصل بالعائلة.			
15	لا يحاسبني والدي عندما أتشاجر مع الآخرين.			
16	ينزعج والدي إذا قاطعته أثناء حديثه لي.			
17	يسمح لي والدي في اختيار أصدقائي الذين أرغـب فـي صحبتهم.			
18	لا يتدخل والدي لحمايتي عنـدما أتعـرض لـلأذى مـن الآخرين.			
19	يطلب والدي مني الصمت عندما أحاول المـشاركة فـي الحديث عند وجود زائرين في البيت.			
20	يطرح والدي للنقاش معظم الأمور التي تخص الأسرة.			

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا يحدث
21	يرفض والدي معظم طلباتي.			
22	يمنعني والدي من الاشتراك في الرحلات المدرسية التي أرغبها.			
23	يسمح لي والدي ولأخوتي بإبداء الرأي في نوع الملابس التي نريدها.			
24	لا يقلق والدي على صحتي.			
25	يتدخل والدي في الطريقة التي أصرف فيها نقودي.			
26	يناقشني والدي في أرائي التي أبديها في كثير من الأمور.			
27	لا يحاسبني والدي عندما أتأخر في العودة إلى المنزل.			
28	يتولى والدي تحديد مكان النشاط الترفيهي والرحلة بنفسه دون التشاور مع أفراد الأسرة.			
29	يسألني والدي عن نوع الطعام الذي أرغب في تناوله.			
30	لا يحرص والدي على أن أتناول طعامي ولا يهمه ذلك.			
31	يجبرني والدي أن أقوم ببعض الواجبات المترتبة على أخوتي.			
32	يتعاون والدي معي كما يتعاون مع أخوتي بدرجة واحدة في حل مشكلاتنا المدرسية.			
33	يتغاضى والدي عندما يؤذيني أحد أخوتي.			
34	يرفض والدي أن أناقش معه أعظم المشكلات التي تواجهني.			
35	يترك لي والدي حرية اختيار الأماكن التي أقضي فيها أوقات فراغي.			
36	لا يغضب والدي عندما أنام خارج المنزل.			
37	يتدخل والدي في طريقة دراستي وتحديد أوقاتها.			
38	يناقش والدي الطريقة التي يحل بها المشكلات التي تواجهني مع أفراد أسرتي.			
39	عندما أمرض لا يصحبني والدي إلى الطبيب.			
40	يوجه والدي إلي الكثير من الأوامر.			

لا يحدث	أحياناً	نعم	العبارة	الرقم
			يؤمن والدي بأنه يجب أن أمارس حريتي مثلما هو يتمتع بها.	41
			الوقت الذي يقضيه والدي معي قصيراً جداً.	42
			أحس دوماً أني ملزم أن أعمل وفق رغبات والدي.	43
			يناقشني والدي في اختيار نوع الدراسة التي أرغب فيها.	44
			أمارس ما شئت من هوايات دون أن يكترث والدي بذلك.	45
			يفرض والدي آراءه علي.	46
			عودني والدي على الصراحة في كـل المـشكلات التـي تواجهني.	47
			دراستي ليست مهمة بالنسبة لوالدي.	48
			يتدخل والدي في طريقة معاملة والدتي لي.	49
			يشعرني والدي أنه صديق لي.	50
			يقبل والدي أن أترك المدرسة وأعمل لكسب مصروفي.	51
			يتمسك والدي بآرائه ويرفض آرائي ولو كانت صائبة.	52
			يناقشني والدي في نوع البرامج التلفزيونية التي أرغب في مشاهدتها.	53
			اشعر أن والدي لا يهتم بي كثيراً.	54

الصورة (ب) للأم

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا يحدث
1	إن كافة أفراد أسرتي ملزمون بإطاعة والدتي حتى في الحالات التي لا تكون فيها على حق.			
2	تحترم والدتي آرائي التي أبديها في كثير من الأمور.			
3	أشعر أن والدتي غير معنية بسلوكي الخاطئ.			
4	تمنعني والدتي من ممارسة النشاطات التي أرغب فيها داخل المنزل.			
5	تعرض والدتي علي كثير من الأمور التي تخصني قبل أن تتخذ قراراً بشأنها.			
6	تتركني والدتي في المنزل وحيداً دون أن تنزعج.			
7	ترفض والدتي مناقشة آرائي التي أطرحها عليها.			
8	تناقشني والدتي في القرارات التي تخصني.			
9	تتغاضى والدتي عندما أتفوه ببعض كلمات العيب.			
10	تلزمني والدتي أن أتخلى عن بعض ممتلكاتي لأخوتي.			
11	تتبادل والدتي الرأي مع أفراد أسرتي.			
12	أشعر بأن والدتي لا تهمها نوعية أصدقائي.			
13	تميز والدتي بين أفراد الأسرة في المعاملة.			
14	تتشاور والدتي مع والدي في كثير من الأمور التي تتصل بالعائلة.			
15	لا تحاسبني والدتي عندما أتشاجر مع الآخرين.			
16	تنزعج والدتي إذا قاطعتها أثناء حديث لها.			
17	تسمح لي والدتي في اختيار أصدقائي الذين أرغب في صحبتهم.			
18	لا تتدخل والدتي لحمايتي عندما أتعرض للأذى من الآخرين.			
19	تطلب والدتي مني الصمت عندما أحاول المشاركة في الحديث عند وجود زائرين في البيت.			
20	تطرح والدتي للنقاش معظم الأمور التي تخص الأسرة.			

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا يحدث
21	ترفض والدتي معظم طلباتي.			
22	تمنعني والدتي من الاشتراك في الرحلات المدرسية التي أرغبها.			
23	تسمح لي والدتي ولأخوتي بإبداء الرأي في نوع الملابس التي نريدها.			
24	لا تقلق والدتي على صحتي.			
25	تتدخل والدتي في الطريقة التي أصرف فيها نقودي.			
26	تناقشني والدتي في أرائي التي أبديها في كثير من الأمور.			
27	لا تحاسبني والدتي عندما أتأخر في العودة إلى المنزل.			
28	تتولى والدتي تحديد مكان النشاط الترفيهي والرحلة بنفسها دون التشاور مع أفراد الأسرة.			
29	تسألني والدتي عن نوع الطعام الذي أرغب في تناوله.			
30	لا تحرص والدتي على أن أتناول طعامي ولا يهمها ذلك.			
31	تجبرني والدتي أن أقوم ببعض الواجبات المترتبة على أخوتي.			
32	تتعاون والدتي معي كما تتعاون مع أخوتي بدرجة واحدة في حل مشكلاتنا المدرسية.			
33	تتغاضى والدتي عندما يؤذيني أحد أخوتي.			
34	ترفض والدتي أن أناقش معها أعظم المشكلات التي تواجهني.			
35	تترك لي والدتي حرية اختيار الأماكن التي أقضي فيها أوقات فراغي.			
36	لا تغضب والدتي عندما أنام خارج المنزل.			
37	تتدخل والدتي في طريقة دراستي وتحديد أوقاتها.			
38	تناقش والدتي الطريقة التي أحل بها المشكلات التي تواجهني مع أفراد أسرتي.			
39	عندما أمرض لا تصحبني والدتي إلى الطبيب.			
40	توجه والدتي إلي الكثير من الأوامر.			

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا يحدث
41	تؤمن والدتي بأنه يجب أن أمارس حريتي مثلما هي تتمتع بها.			
42	الوقت الذي تقضيه والدتي معي قصيراً جداً.			
43	أحس دوماً أني ملزم أن أعمل وفق رغبات والدتي.			
44	تناقشني والدتي في اختيار نوع الدراسة التي أرغب فيها.			
45	أمارس ما شئت من هوايات دون أن تكترث والدتي بذلك.			
46	تفرض والدتي آراءها علي.			
47	عودتني والدتي على الصراحة في كل المـشكلات التـي تواجهني.			
48	دراستي ليست مهمة بالنسبة لوالدتي.			
49	تتدخل والدتي في طريقة معاملة والدي لي.			
50	تشعرني والدتي أنها صديقة لي.			
51	تقبل والدتي أن أترك المدرسة وأعمل لكسب مصروفي.			
52	تتمسك والدتي بآرائها وترفض آرائي ولو كانت صائبة.			
53	تناقشني والدتي في نوع البرامج التلفزيونية التي أرغـب في مشاهدتها.			
54	اشعر أن والدتي لا تهتم بي كثيراً.			

ملحق (ب)

مقياس تقدير الذات

بسم ا الرحمن الرحيم

الاسم:....................................

الصف.........   المدرسة: ....

النوع الاجتماعي: ذكر . . . .   أنثى. . . . .

أخي الطالب/ أختي الطالبة:-

أمامك عدد من العبارات التي يستعملها الناس لوصف أنفسهم

أقرأ/ إقرأي كل جملة، ثم ضع/ ضعي إشارة(√) في المكان المناسب كما هو موضح بالمثال التالي:

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أوافق
أنني راض عن نتائجي المدرسية		✓			

من الضروري أن تعرف/ وتعرفي أنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لأي من الجمل، ولذا اختار/ اختاري الجواب الذي يبدو لك أنه يصف شعورك أو اتجاهك بشكل عام وبصراحة، علماً بأن المعلومات ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الرقم	بنود الاستبانة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أوافق
		خيارات الإجابة				
1	أنني راض عن نتائجي المدرسية.					
2	والداي يتوقعان مني أكثر مما أستطيع.					
3	يزعجني النقد الموجه إلي من الآخرين.					
4	أجد أنني قادر على تقديم رأي مناسب إذا ما استشرت.					
5	أشعر أنني أستطيع التحدث أمام مجموعة من الناس دون حرج أو ارتباك.					
6	كثيراً ما أفشل في تكوين انطباعات جيدة عني لدى الآخرين.					
7	أعتقد أن لدي أفكار جيدة مقارنة بزملائي.					
8	أستطيع مواجهة المواقف الجديدة أو غير المألوفة بكفاءة.					
9	كثيراً ما أشعر بعدم الرضى عن مستوى أدائي في الأعمال المطلوبة مني في البيت أو في المدرسة.					
10	إن نجاح الآخرين من حولي يذكرني بفشلي.					
11	أشعر أن هناك أموراً كثيرة في الحياة لا أستطيع مواجهتها.					
12	يثق الآخرين بقدرتي على إعطاء حلاً يناسب المشاكل التي تعترضهم.					
13	أجد في نفسي الكفاءة للقيام بأعمال تحتاج إلى تخطيط وتنظيم.					
14	يشعرني معلمي بأنني غير كفؤ.					
15	إذا كان لدي ما أقوله فإنني ما أقوله دون تردد.					
16	إنني أفهم حقيقة نفسي.					
17	إنني خجول في الغالب.					

الرقم	بنود الاستبانة	خيارات الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أوافق
18	تثير أفكاري تقدير الآخرين وإعجابهم.					
19	كثيراً ما أندم على ما أفعل.					
20	أفضل نفسي على الآخرين في المواقف التي تواجهني.					
21	أعرف دائماً ما يجب أن أقوله للناس.					
22	تختلط علي أمور حياتي من حين إلى آخر.					
23	أشعر أن هناك مواقف كثيرة أفقد فيها الثقـة بنفسي.					
24	لا يعيرني الناس كثيراً الانتباه.					
25	ما أعمله دائماً هو العمل الصحيح.					
26	أستطيع أخذ زمام المبـادرة فـي المواقـف الاجتماعية.					
27	ينتابني الشعور بالكآبة عند مواجهة موقـف مشكل.					
28	يصعب علي أن أتصرف باستقلالية وأعمـل ما يراه الآخرون مناسباً.					
29	أشعر بأنني شخص ممتع العشرة.					
30	كثيراً ما تخليت عن إنجاز بعـض الأعمـال لشعوري بعدم القدرة على إنجازها.					
31	انهزم في مواقف الجدل بسهولة.					
32	كثيراً ما ينتابني القلق دون سبب.					
33	أشعر بأنني ذكي.					
34	أنا ميال للاستسلام بـسرعة عنـدما تتعقـد الأمور.					
35	عندما يكون لدي عدد من الأمـور لاختـار بينها فإنني أجد صعوبة في الاختيار.					

الرقم	بنود الاستبانة	خيارات الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أوافق
36	أشعر أنني لا أستطيع أن أصل إلى مستوى النجاح الذي حققه بعض الناس الذين أعرفهم.					
37	كثيراً ما أحس بأن الحياة عبء ثقيل علي.					
38	أشعر بالحرج بسهولة.					